



HAL
open science

L' intégration des enfants primo-arrivants à l'école

Marine Raillard

► **To cite this version:**

Marine Raillard. L' intégration des enfants primo-arrivants à l'école. Education. 2020. dumas-04021044

HAL Id: dumas-04021044

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04021044>

Submitted on 9 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

« **Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation** »

Mention 1^{er} degré, Professeur des Écoles

L'intégration des enfants primo-arrivants à l'école

Présenté par
RAILLARD Marine

Sous la direction de :
MARIANI-ROUSSET Sophie

Grade : Maître de conférence en psychologie et responsable licence 2 Sciences du langage.

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Je tiens à remercier les personnes suivantes, pour leur aide dans la réalisation de mon mémoire :

Je voudrais dans un premier temps remercier ma directrice de mémoire, Madame Sophie Mariani-Rousset, maître de conférence en psychologie et responsable licence 2 Sciences du langage, pour sa patience, sa disponibilité et ses précieux conseils.

Marion Bendinelli, (enseignante-chercheure Université de Bourgogne Franche-Comté), membre du jury.

Les enseignantes ayant accepté ma demande d'entretien.

Table des matières

Remerciements.....	2
Introduction	4
I. Le cadre théorique de la recherche	5
I.1 L'intégration des primo-arrivants : une intégration multiple.....	5
I.1.1. Définitions.....	5
I.1.2. L'intégration des enfants primo-arrivants au niveau institutionnel	6
I.1.3. L'intégration linguistique	7
I.1.4. L'intégration culturelle.....	9
I.1.5. Les différences individuelles, rôles et influences dans l'intégration.....	10
I.2. Découverte du système éducatif français.....	10
I.2.1. Relation école famille.....	10
I.2.2. Difficultés et réussite scolaire.....	12
I.2.3. Rôles et impacts du tutorat entre pairs.....	13
I.3. Les difficultés psychiques inhérentes aux primo-arrivants.....	14
I.3.1. Quand la migration est source de traumatismes	14
I.3.2. Culture du pays d'accueil : entre appropriation et culpabilité	16
I.3.3. Processus de résilience.....	17
I.4. La question du bien-être des élèves primo-arrivants.....	19
I.4.1. L'estime de soi au cœur du bien-être.....	19
I.4.2. Le bien-être psychologique	20
I.4.3. Le bien-être scolaire	20
II. Méthodologie de la recherche.....	22
II.1. Problématique et hypothèses	22
II.2. Réflexion sur la méthodologie à employer.....	23
II.3. Méthodologie préalablement envisagée.....	25
II.4. Méthodologie retenue.....	27
II.5. Préparation passation entretiens	27
III. Analyse de la recherche.....	28
III.1. Procédure d'analyse.....	28
III.2. Analyse entretien 1.....	29
III.3. Analyse entretien 2.....	34
III.4. Comparaison des deux entretiens.....	41
IV. Discussion	44
V. Conclusion.....	45
Annexes	47
Lexique :.....	62
Bibliographie.....	63
Résumé	67

Introduction

La formation pour devenir professeur des écoles requiert la réalisation d'un mémoire de recherche. Ce mémoire est le résultat d'un travail scientifique réalisé pendant les deux années du master. Ce travail, les étudiants doivent le mener principalement individuellement, c'est pour ces raisons que le choix du sujet du mémoire est primordial. J'ai choisi de travailler sur l'intégration des enfants primo-arrivants à l'école. Les raisons qui m'ont conduite à choisir ce thème sont diverses et l'une d'elles est directement liée à mon expérience personnelle. En effet, au cours de ces dernières années je suis devenue bénévole dans une association humanitaire. C'est ainsi que j'ai fait la connaissance de personnes nouvellement arrivées en France. J'ai rapidement été touchée par leur quotidien mais aussi leur histoire de vie quand elles m'étaient connues. Cela m'a amené à me poser de nombreuses questions. Ce mémoire est pour moi l'occasion de répondre à ces questions personnelles. Le choix de ce sujet de mémoire peut également être mis en lien avec mon projet professionnel. En effet, en tant que futur professeur des écoles, il est probable que je sois un jour confronté à des situations où des élèves primo-arrivants et allophones soient scolarisés dans ma classe. En travaillant en amont sur ce sujet délicat et d'actualité, j'espère être amène de les aider au mieux, dans l'acquisition des apprentissages scolaires mais aussi leur développement personnel. Avant d'aller plus loin dans ma réflexion, j'ai élaboré un travail de recherche, s'apparentant à la réalisation d'une revue de littérature. Suite à mes différentes lectures, plusieurs thèmes, idées principales se sont progressivement démarqués et imposés comme essentiels. L'intégration des enfants primo-arrivants à l'école peut prendre diverses formes. L'intégration n'est pas une chose unitaire, elle peut se matérialiser à travers différents aspects et pour différentes raisons.

Tout d'abord, il existe une forme d'intégration qui a lieu au niveau institutionnel. Il s'agit des lois et circulaires mis en place par le gouvernement pour l'accueil et la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France.

L'intégration s'effectue également au niveau linguistique, notamment pour les élèves non-francophones. Cette familiarisation avec la langue du pays d'accueil est essentielle pour la poursuite de la scolarité des élèves mais aussi au niveau social.

Le contexte familial et migratoire peut parfois s'avérer difficile. Il peut également selon la situation être une aide ou un frein à l'intégration scolaire, sociale et culturelle. L'intégration ne sera pas vécue de la même manière pour un enfant, dont la famille résiderait illégalement sur le territoire français ou ayant le statut de réfugié politique.

Ce contexte familial influe notamment sur les relations entre l'école et la famille. En effet, une communication famille école est souhaitable pour le bon suivi scolaire de l'enfant mais une mauvaise maîtrise du français ou une situation irrégulière pourrait compromettre cette collaboration. L'enfant et sa famille seront également confrontés en arrivant en France à une culture qui est différente de leur pays d'origine. L'intégration culturelle peut ainsi se montrer difficile et/ou prendre un certain temps. Les enfants peuvent se sentir tirillés entre la culture du pays d'accueil et celle de leurs parents issue de leur pays d'origine.

L'ensemble des éléments que je viens de mentionner peuvent fortement influencer sur le bien-être et le psychisme des enfants primo-arrivants.

I.Le cadre théorique de la recherche

I.1 L'intégration des primo-arrivants : une intégration multiple

I.1.1. Définitions

Il me semble pertinent de commencer par apporter quelques définitions, qui seront par la suite essentielles pour comprendre les situations vécues par ces enfants et leurs familles. Cela permettra également d'avoir une meilleure vue d'ensemble sur le public migrant en France. Gloaguen-Vernet (2009) met en garde contre les confusions qui peuvent se manifester entre ces différentes définitions. En effet, il n'est pas rare que la distinction entre enfants issus de l'immigration et primo-arrivants ne soit pas effectué. De même, qu'elle insiste sur le fait que tout immigré n'est pas forcément un étranger et peut détenir la nationalité française. En effet, le terme d'immigré serait défini par un double critère qui serait celui du lieu de naissance, et celui de la nationalité. Ces définitions même si elles permettent de se faire une vague idée des enjeux pour ces familles, n'en restent pas moins incomplète si on considère que chaque famille, ainsi que chaque membre qui la compose sont bien davantage qu'une simple définition. Celles-ci restent générales et ne prennent pas en compte les nombreuses diversités présentes entre chaque individu, quel que soit son pays d'origine ou sa situation sur le territoire français. Il n'existe pas une mais des migrations.

Les situations familiales vécues par les enfants nouvellement arrivés en France sont diverses. Les raisons ayant conduit à l'émigration le sont tout autant. En effet, les enfants primo-arrivants ont pu arriver en France suite à une stratégie familiale mettant en application le regroupement familial. Ils peuvent aussi vivre sur le territoire français de manière illégale, si la famille se trouve en situation irrégulière. De même, la migration peut entraîner des séparations, il n'est pas rare de voir des familles où certains de ses membres vivent encore au pays d'origine. Les enfants et leur famille peuvent également disposer du statut de réfugié politique. Ces situations migratoires et familiales diverses ont notamment été exposées dans un ouvrage intitulé *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France* et publié en 2004 par le Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations.

Voici plusieurs définitions concernant les situations pouvant être vécues par les enfants primo-arrivants.

- Primo-arrivants (déf Larousse) : Personne étrangère, arrivée, en situation régulière, pour la première fois en France afin d'y séjourner durablement.

- Sans-papiers (déf Larousse) : Personne qui ne possède pas les documents qui lui permettent de justifier de son identité et, si elle est étrangère, de la régularité de sa situation en France (pièce d'identité, carte de séjour, permis de travail, etc...).

- Le statut de réfugié est reconnu par l'Ofpra (= Office français de protection des réfugiés et apatrides) en application de l'article 1er A2 de la Convention de Genève du 28 juillet 1951 qui stipule que : "le terme de réfugié s'applique à toute personne craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays; ou qui, si elle n'a pas de nationalité et se trouve hors du pays dans lequel elle avait sa résidence habituelle à la suite de tels événements, ne peut ou, en raison de ladite crainte, ne veut y retourner".

- Le regroupement familial (déf site du ministère de l'intérieur) : Le regroupement familial permet à un ressortissant étranger régulièrement installé en France (le « demandeur »), d'être rejoint par les membres de sa famille (conjoint et enfants mineurs). Il résulte de la conciliation entre le droit fondamental de mener une vie familiale normale et les exigences de la maîtrise migratoire.

I.1.2. L'intégration des enfants primo-arrivants au niveau institutionnel

Pendant longtemps, il n'y eu aucune loi en France concernant la scolarisation des enfants migrants. Celles-ci ont fait leur apparition pour la première fois dans les années 1970. Avant les enfants migrants étaient bien souvent exclus des écoles traditionnelles ou étaient scolarisés dans des systèmes éducatifs différents, avec des programmes scolaires différents. Abdallah-Preteille (2017) évoque cette fonction récente que l'école a acquise, qui est d'intégrer socialement ces enfants. En effet, l'école devient progressivement un lieu d'intégration privilégié car non seulement, elle dispose un enseignement du français dont la maîtrise est primordiale dans un pays principalement monolingue comme la France. Mais permet aussi aux élèves nouvellement arrivés en France de se familiariser avec la culture française comme les valeurs de la République. L'école n'en demeure pas moins, l'un des lieux d'intégration et non le seul lieu d'intégration. Il existe en effet divers endroits permettant de favoriser l'intégration d'une famille primo-arrivante, comme le quartier mais aussi des membres de la famille qui vivaient en France depuis plus longtemps.

Lazaridis et Seksig (2005) ont dans un article retracé l'évolution des politiques scolaires d'intégration concernant les jeunes primo-arrivants. L'école de la République sous la Troisième République, prônait l'indifférenciation laïque, les enfants étrangers et les enfants français étaient donc traités de la même manière, sans distinction. Il a fallu attendre les années 1970-1980, pour que des lois soient votées par le gouvernement français. Ces décennies ont vu, grâce notamment à la loi sur le regroupement familial, la population de jeunes immigrés s'accroître.

La première loi favorisant l'intégration scolaire des primo-arrivants date de 1970 et concerne l'enseignement primaire. Il s'agit de la création des classes d'initiation (CLIN) pour les écoles élémentaires. Trois ans plus tard, l'enseignement secondaire voit cette fois-ci apparaître les premières classes dites d'adaptation pour les élèves primo-arrivants non-francophones de 12 à 16 ans.

Ces années-là voient aussi le développement de l'enseignement de langues et cultures du pays d'origine (ELCO). Cependant, ce dispositif a été critiqué car son objectif véritable était pensé dans une perspective de retour au pays d'origine pour les familles. Ce qui s'oppose à l'intégration scolaire des élèves.

Il y eut également l'ouverture en 1975 de lieux de formation spécialisée pour enseignants : les centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) dans toutes les académies.

Le 28 mars 1982, une loi est votée pour l'obligation scolaire pour tous les enfants, français et étrangers. Cette loi s'applique également pour les enfants et les familles se trouvant en situation irrégulière sur le territoire français. Le ministère de l'Éducation nationale a rappelé en 2002 qu'« *en l'état actuel de la législation, aucune distinction ne peut être faite entre élèves de nationalité française et élèves de nationalité étrangère pour l'accès au service public de l'éducation. Rappelons, en effet, que l'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, âgés de 6 à 16 ans, qu'ils soient français ou étrangers, dès l'instant où ils résident sur le territoire français. Il n'appartient pas au ministère de l'Éducation nationale de contrôler la régularité de la situation des élèves étrangers et de leurs parents au regard des règles régissant leur entrée et leur séjour en*

France ».

Nolween Gloaguen-Vernet (2009) dans un ouvrage s'intitulant *Enseigner le français aux migrants*, mentionne des lois promulgués en 2002 dans le BO spécial n°10 du 25/04/2002 portant sur la scolarisation des enfants primo-arrivants. Ces différentes lois portent sur les modalités d'inscription des élèves de nationalité étrangère dans les premiers et seconds degrés. Il y est également fait mention de l'organisation de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France et qui n'auraient pas une maîtrise suffisante de la langue française. Il y est stipulé « *qu'aucune différence ne peut être faite entre des élèves de nationalité française et de nationalité étrangère* ». C'est dans ce même BO que les CEFISEM sont désormais remplacés par les CASNAV.

La dernière loi concernant l'accueil et la scolarisation des enfants primo-arrivants est le circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012 relatif à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.

Suite à ces différentes réglementations, l'accueil des enfants primo-arrivants ou EANA est aujourd'hui obligatoire dans tous les établissements scolaires français. Lors de l'inscription, le titre de séjour n'est pas obligatoire. Plusieurs dispositifs sont mis en place pour favoriser l'accueil de l'élève et de sa famille. Ainsi, les familles et les élèves peuvent avoir à disposition un livret d'accueil bilingue. Celui-ci contiendra ce qu'ils auront besoin de savoir sur l'organisation de la scolarité et de l'accompagnement qui sera mis en place pour l'élève. Il est aussi fortement recommandé de rencontrer la famille, afin de la rassurer, lui expliquer le fonctionnement du système éducatif français, comme les cycles, les horaires, les fournitures, etc. Les enseignants pourront aussi recueillir des informations sur le parcours scolaire de l'élève avant la migration, afin de s'adapter au mieux à ses besoins.

A cela s'ajoute une évaluation initiale qui aura une valeur diagnostique. Cette évaluation menée par l'enseignant de UPE2A est effectuée dans la langue première de scolarisation. Elle a pour but d'identifier les acquis de l'élève mais aussi ses besoins, et cela afin de l'orienter dans la classe la mieux adaptée, et ce en prenant en compte l'âge de l'élève. Cette évaluation cherche à évaluer les compétences en lecture, écriture et mathématiques de l'élève.

Les élèves primo-arrivants allophones se retrouvent inscrits en UPE2A où ils auront un enseignement intensif du français. L'emploi du temps des élèves sera ainsi partagé entre la classe d'UPE2A et la classe ordinaire. Quand les enseignants jugeront son niveau en français mais aussi dans les autres disciplines suffisant, l'élève EANA sera définitivement affecté à la classe ordinaire.

Ces dispositifs tendent à montrer l'importance de la maîtrise de la langue française dans la poursuite de la scolarité d'un élève primo-arrivant allophone. Cette intégration linguistique est progressive, elle demande du temps. Elle peut également être une source de difficultés pour l'élève.

I.1.3. L'intégration linguistique

Une grande majorité des enfants primo-arrivants en France sont également allophones. Cette particularité rend leur intégration difficile.

- Allophone (def CNRTL) : Personne dont la langue maternelle est étrangère à celle de la communauté où elle se trouve.

Selon Abdallah-Preteceille (2017), une pratique minimale de la langue française est primordiale car sans cela, l'intégration à la société française sera fortement compliquée, voir impossible. Sans

cette pratique linguistique minimale, la famille se retrouvera alors isolée, exclue de la société sans possibilité de s'y intégrer. De plus, selon elle la langue ne doit pas rester cantonnée au seul aspect linguistique. Pour en comprendre toutes les subtilités, la langue doit être pratiquée en situation de communication. Dans le cas contraire, sa compréhension resterait difficile et de nombreux quiproquos pourraient subvenir au quotidien.

Les enfants scolarisés en France doivent donc apprendre le français, pour cela il existe différentes structures mises en place par le gouvernement comme cité dans le paragraphe ci-dessus.

Le français doit donc être enseigné comme une langue seconde et non comme une langue étrangère.

(Clerc, 2005) maître de conférence à l'université d'Avignon souligne l'importance pour les élèves d'apprendre le français. « *Le français est une langue d'intégration pour la société d'accueil mais aussi pour acquérir des savoirs scolaires autres que langagiers. Les élèves doivent apprendre la langue et apprendre dans cette langue* ».

Cependant, l'apprentissage d'une langue seconde peut s'avérer compliqué. Des chercheurs québécois, (Armand, F. Beck, I. A. et Murphy, T., 2009) évoquent dans l'un de leur article les difficultés liées à l'apprentissage d'une langue seconde. En effet, c'est tout un vocabulaire, une phonologie, une grammaire, etc... que les élèves primo-arrivants doivent apprendre. Ce qui pour des élèves en école élémentaire est un travail considérable. De plus, selon Stéphane Clerc le nombre d'heures d'enseignement de français langue seconde, que certains qualifient aussi de langue de scolarisation ne sont pas suffisamment nombreuses par semaine. Les enseignants devant accueillir des primo-arrivants dans leur classe, ne sont pas forcément formés à l'enseignement du français langue seconde, qui est très différent de l'enseignement du français langue maternelle.

Laurence (2012) a observé dans une école élémentaire à Besançon, deux types de communication, il s'agit de la communication qu'il a qualifié « d'ordinaire » comme celle que l'on peut entendre dans la cour de récréation et une communication didactique présente en salle de classe. Ces deux formes de communication tendent à prouver que le français est avant tout, une langue de scolarisation. Il est même assez rare que le français soit parlé dans les familles primo-arrivantes à la maison.

Pour les élèves primo-arrivants allophones le français est donc une langue de scolarisation. C'est la langue de la communauté scolaire, des enseignants, du personnel de l'établissement mais aussi la langue dans laquelle sont effectués les apprentissages. Non, seulement le français est enseigné comme une discipline à part entière, comme ce serait le cas pour les mathématiques ou l'histoire mais c'est également une langue transversale qui va permettre à l'élève d'acquérir des connaissances dans d'autres matières et d'interagir au sein de la classe mais aussi de l'école. Frisa (2014) souligne le fait que les élèves allophones peuvent éprouver une forme d'insécurité linguistique avec le français. Les élèves ayant des difficultés dans la maîtrise du français peuvent se sentir rejetés, exclu du groupe classe et du système éducatif français. En effet, c'est la maîtrise du français qui permet aux élèves de comprendre et de se familiariser avec les normes et coutumes de l'école française, et qui peuvent différer des normes présentes dans le système éducatif du pays d'origine ou des pays de transitions par lesquels l'élève et sa famille sont passés avant d'arriver en France. La maîtrise de la langue française devient primordiale pour favoriser l'intégration des élèves primo-arrivants, autant dans la communauté scolaire mais aussi avec leur groupe de pairs. Néanmoins, cet apprentissage peut s'avérer difficile pour les élèves, notamment quand l'alphabet employé dans la langue maternelle n'est pas le même. Mais également parce qu'apprendre une langue nouvelle est épuisant au niveau cognitif. Frisa (2014) souligne le fait qu'un enfant allophone se fatiguerait très vite en apprenant une langue qui lui est étrangère. L'attention d'écoute serait réduite à une dizaine de minutes.

L'apprentissage de la langue française est très complexe et de nombreux facteurs non linguistiques

peuvent interférer cet apprentissage. Abdallah-Pretceille (2017) en mentionne plusieurs. Il peut s'agir de facteurs économiques, politiques, historiques ou psychologiques. C'est ce dernier aspect psychologique, dont a parlé Gloaguen-Vernet (2009). Elle évoque dans son ouvrage une autre difficulté liée à l'apprentissage d'une nouvelle langue. Il s'agit d'un sentiment de culpabilité que pourrait éprouver une personne primo-arrivante qu'il s'agisse d'un enfant ou d'un adulte, d'apprendre une nouvelle langue et ainsi de négliger sa langue maternelle. Il peut même arriver qu'une résistance inconsciente se mette en place. Celle-ci est tout à fait normale et peut même prendre ses racines dans le parcours migratoire. En effet, un temps d'adaptation peut être nécessaire. Il est important de ne pas oublier que la plupart des primo-arrivants viennent de pays dont les normes et la culture sont différentes de celle qu'ils apprennent à connaître dans le pays d'accueil. Collegia (2012) parle même de « *deuil de l'immigration* ».

Cet impératif d'apprendre la langue française, et ce dans le délai le plus bref possible peut être vécu difficilement. Le passé est alors idéalisé au détriment du pays d'accueil. De plus, comme le mentionne Gloaguen-Vernet (2009) des comportements racistes peuvent renforcer un sentiment d'insécurité et ainsi favoriser le repli communautaire.

Les enfants peuvent alors se retrouver dans une situation délicate. Partager entre la crainte de parler un meilleur français que leurs parents et celui de communiquer, notamment avec leurs camarades d'école. Abdallah-Pretceille (2017) fait également mention du sentiment de culpabilité qu'un enfant pourrait ressentir du fait de son bilinguisme. Dans le cadre scolaire, le monolinguisme est représenté comme une norme. S'éloigner de cette norme signifie être différent et peut renvoyer à l'élève une image de lui-même peut favorable aux apprentissages et pointant du doigt cette différence. Le bilinguisme est vécu comme un handicap. Gloaguen-Vernet (2009) précise aussi que les parents peuvent dans ces situations se sentir diminués de part les facilités d'acquisition de la langue française de leurs enfants. Ils deviennent ainsi dépendants de leurs enfants dans diverses tâches quotidiennes, comme les démarches administratives.

I.1.4. L'intégration culturelle

Les élèves nouvellement arrivés en France doivent également faire face à une autre difficulté, en effet, selon le pays d'origine des enfants la norme culturelle peut différer de celle du pays d'accueil. Confrontés à cette nouvelle culture, les enfants comme leurs parents vont peu à peu apprendre à la connaître et s'y familiariser. Vasquez (1992) a appelé ce phénomène de socialisation à la culture française un « processus de transculturation ».

Le Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations (FASILD) a publié en 2004 avec la contribution de nombreux chercheurs un ouvrage s'intitulant *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*. Cette recherche porte sur des enfants nouvellement arrivés en France d'âge collège et comporte plusieurs études de cas. Les adolescents ont été rencontrés à plusieurs reprises par les chercheurs, ce qui leur a permis de noter de véritables changements, tant dans leurs attitudes, que dans la manière de s'habiller. Peu à peu, ces enfants nouvellement arrivés adoptent les comportements et centres d'intérêts des jeunes français de leur âge.

Cette intégration culturelle n'entre pas forcément en opposition à l'éducation reçue au sein du cercle familial. En effet, certains parents modifient eux-aussi leur manière d'agir, se montrant parfois plus laxiste. Notamment, quand ils autorisent leurs enfants à se promener seuls en ville, à faire des achats et même à aller au cinéma en compagnie d'amis. Selon les enfants, toutes ces petites choses n'auraient pas été permises au Maroc, pays d'origine de la majorité des adolescents ayant

participé à la recherche.

L'intégration culturelle au pays d'accueil se veut progressive. Pour les enfants, elle s'effectue avant tout par le biais de l'école, notamment par le contact avec des enfants de leur âge. Ou en fréquentant des associations de quartier leur permettant de sortir du milieu familial et scolaire.

Cependant, la différence culturelle peut parfois être vécue comme une souffrance pour le migrant nouvellement arrivé en France. Alberto Eiguier (2007) a ainsi lié le concept de faux-self mis en évidence par Winnicott à la migration. Selon lui, la faux-self est l'image que s'est constituée la personne pour s'adapter à une situation pénible et contraignante. L'image que renvoie l'individu ne correspond pas vraiment à qui il est, contrairement au vrai self. Il s'agit d'une réaction adaptative mise en place pour se protéger. La personne en quelque sorte joue un rôle.

Selon Eiguier (2007), on peut donc retrouver le faux-self chez des migrants qui seraient partagés entre la culture du pays d'origine et celle du pays d'accueil. En agissant ainsi, ils essaieraient de combiner les deux cultures, d'en effectuer une synthèse. Cela pour ne pas être rejeté par la majorité, c'est-à-dire la culture du pays d'origine, être victime d'hostilité et de racisme. Mais en gardant son identité et son attachement à sa culture d'origine. Dans ces situations, les cultures ne cohabitent pas car la culture d'origine est dissimulée.

I.1.5. Les différences individuelles, rôles et influences dans l'intégration

Il ne faut pas oublier que chaque enfant est un être unique et singulier. Ainsi, ces spécificités qui lui sont propres peuvent avoir un impact sur sa capacité à s'intégrer dans une nouvelle société autant que le parcours migratoire vécu par lui et sa famille ou les dispositifs institutionnels mis en place par l'Éducation nationale pour favoriser son accueil dans le système éducatif français.

Ces différences peuvent avoir une origine physiologique, comme le genre ou l'âge. Mais elles peuvent aussi être en lien avec le caractère de l'élève, ses comportements et attitudes, ses traits de caractère.

I.2. Découverte du système éducatif français

I.2.1. Relation école famille

En France, la communication entre l'école et la famille est fortement valorisée même si cela n'a pas toujours été le cas. Ceci prend la forme d'un contrat implicite et la norme voudrait que ce contrat soit respecté. Cependant, ce n'est pas toujours le cas. Certaines familles estiment qu'elles n'ont pas une place légitime au sein de l'école et préfèrent laisser les enseignants tranquilles, leur confiant leurs enfants, ainsi que leurs apprentissages.

En 1988, Poudet et Varro publient un article reprenant la thématique de la communication entre l'école et les familles migrantes. Lors des premières lois pour la scolarisation des enfants primo-arrivants dans les années 1970-1973, il n'y avait pas mention des familles. Ce n'est que plus tard, en 1978 que pour la première fois les familles migrantes sont invitées à participer à la vie institutionnelle de l'école. Le dialogue avec les familles étrangères est recommandé pour leur faire partager les valeurs du système éducatif français, son fonctionnement et son règlement.

On peut observer cette attitude distante entre les familles primo-arrivantes et l'école où sont scolarisés leurs enfants. Mais il serait simpliste et malvenu d'associer cette attitude des familles vis-à-vis de l'école à un manque d'intérêt. Tout d'abord, il n'est pas rare que les parents, tout comme leurs enfants soient allophones ce qui rend la communication compliquée. Dans cette situation, un membre de la famille vivant en France depuis plus longtemps et maîtrisant davantage le français peut servir de traducteur.

Les parents peuvent aussi éprouver une appréhension à se confronter à une culture qui n'est pas la leur. La culture de l'école n'est pas la même que la culture de la famille. Ainsi, dans l'enceinte de l'école, ils ne se sentiraient pas à leur place, allant parfois jusqu'à redouter l'image qu'ils pourraient donner et nuire à leurs enfants.

Dans l'ouvrage publié par le FASILD, plusieurs études de cas montrent l'intérêt que les parents portent à l'école et aux résultats scolaires de leurs enfants. Certains parents sanctionnent ainsi durement leurs enfants en cas de mauvaise note. Cette attitude, loin de signifier un désintérêt pour l'école, ne s'accorde pas forcément avec la culture scolaire.

En effet, selon Brinbaum (2013) les familles immigrées auraient de fortes attentes scolaires. Cela aurait pour but de favoriser l'insertion sociale et professionnelle des enfants. Ainsi, l'attrait que représentent les études supérieures serait plus fort dans des familles immigrées que dans des familles françaises. Cependant, et ce malgré de fortes attentes le suivi scolaire s'avère compliqué. On peut l'expliquer notamment par le parcours migratoire de la famille et du bagage scolaire dont dispose les parents. Dans son étude, Brinbaum (2013) souligne le fait que plus de la moitié des mères immigrées ne s'occupent pas des devoirs de leurs enfants. On peut cependant aisément l'expliquer, de part une maîtrise difficile de la langue française, une scolarité inachevée ou alors une absence de scolarisation. Les familles immigrées seraient donc des familles investies dans la réussite et le parcours scolaire de leurs enfants. Mais qui face à l'institution scolaire se retrouveraient démunies. Dans cette situation-ci, comme mentionné précédemment l'encadrement familial de la scolarité sera peu présent, néanmoins, il ne signifiera pas un désintérêt de la famille, loin de là. On peut cependant noter un investissement familial prenant la forme d'une aide apportée par la fratrie. En effet, les aînés sont souvent sollicités pour aider leurs cadets dans la réalisation de leurs devoirs, en particulier les grandes sœurs. L'encadrement familial est dans ce cas bien présent, même s'il prend une forme différente des familles d'origine française où les aînés sont moins présents dans l'aide aux devoirs de leurs cadets.

Jean-Marie Frisa (2014) souligne ainsi l'importance pour l'équipe enseignante de se défaire de ses présupposés initiaux concernant l'élève primo-arrivant et sa famille. Il est primordial pour l'enseignant de voir ces élèves et leurs familles comme des individus à part entière dans leur singularité et non comme des membres d'une communauté spécifique. Ces représentations peuvent être inconscientes, l'enseignant doit donc être vigilant. Pour Frisa (2014 : 45-47), les enseignants doivent pour se défaire de ces préjugés ne rien imaginer au préalable, rencontrer la famille afin de mieux la connaître. Et ne pas hésiter à faire des recherches, ou se renseigner auprès du Casnav pour avoir des informations à jour.

Cependant, il est important également de signifier que ces représentations initiales ne sont pas uniquement le fait du cadre enseignant. Les familles ont elles aussi des attentes et des idées de ce qu'est l'école en France. Duparc (2009) met l'accent sur l'idéalisation que ces familles peuvent avoir concernant la vie dans le pays d'accueil. Une vision de la vie, de l'école erronée notamment à cause d'images publicitaires.

I.2.2. Difficultés et réussite scolaire

La scolarisation en France de ces enfants nouvellement arrivés s'avère parfois difficile. La migration, la découverte d'un nouveau pays, composé d'us et de coutumes différentes de celui d'origine mais aussi les difficultés linguistiques, ainsi que les conditions de vie parfois précaires sont autant d'obstacles qui peuvent ralentir un élève dans son intégration et sa progression scolaire, et nuire à sa réussite scolaire. Toutes ces difficultés rencontrées, tous ces obstacles qui se dressent sur leur route pourraient décourager bon nombres d'élèves. Et pourtant, selon Collegia (2012), il n'en est rien. En effet, cet ancien professeur des écoles, puis professeur au collège travaillant en ZEP auprès de EANA a pendant 15 ans observé un comportement et une motivation exemplaire. Selon lui, ces élèves fournissent un travail exemplaire, ont un comportement sérieux et donnent le meilleur d'eux-mêmes pour réussir.

Les progrès qu'il observe en langue française sont importants et significatifs d'un réel investissement. Cependant, les difficultés restent grandes et sont présentes dans beaucoup de disciplines. En effet, comme cité précédemment la maîtrise du français est primordiale car transversale.

De ce fait, les résultats scolaires sont souvent bas, voir très en-dessous de leur niveau de classe. En effet, ces apprentissages sont très longs et parfois le temps imparti à leurs acquisitions ne sont pas suffisants. Ainsi, il faudrait que certains élèves quittent les CLIN pour rejoindre une classe dite ordinaire après seulement 1 an. Nombreux sont les enseignants qui estiment cette durée trop courte et préfèrent garder un élève plus longtemps que de le voir en situation d'échec dans une classe ordinaire avec des enfants de son âge mais dont le niveau ne lui correspondrait pas Gloaguen-Vernet (2009). Ces résultats fragiles et qui ne représentent pas l'étendue des progrès des élèves, dont certains n'avaient jamais été scolarisés en France sont soumis à des variables extérieures liées à la situation familiale. En effet, il n'est pas rare d'observer une baisse de la motivation ou une angoisse préoccupante accaparer les élèves quand les familles attendent que le tribunal administratif prenne une décision sur leur demande d'asile. Il est malheureusement fréquent de voir des familles dont la demande d'asile a été rejeté de se retrouver à la rue ou dans la clandestinité, compromettant ainsi la scolarité des enfants. Les enfants peuvent ainsi être retirés de l'école avant d'avoir obtenu un diplôme ou même un bagage scolaire suffisant. L'avenir et les espoirs d'une vie meilleure pour ces familles sont donc compromis.

Collegia (2012) exprime alors un fort sentiment d'impuissance à aider ces élèves. L'idée de changer de poste lui est même apparu plusieurs fois comme une solution envisageable et acceptable. Il est vrai que les difficultés rencontrées par les enfants primo-arrivants sont nombreuses et multiples. De nombreux facteurs externes peuvent influencer sur leur réussite scolaire. De plus, leur orientation à la fin du collège ne correspond hélas, que dans de rares cas à ce qu'ils souhaitaient réellement faire. Pour Collegia (2012) une intégration réussie passe par la réussite scolaire. Mais comment réussir quand la filière où se trouve l'élève ne correspond en rien à ce qu'il avait demandé ou ce qu'il aime.

La réussite scolaire représente pour les familles un enjeu essentiel. La réussite scolaire des enfants, le fait qu'ils fassent des études, occupent des postes importants sont autant d'éléments qui rendent la « migration féconde » Giraud (2007). On retrouve ce phénomène notamment dans les familles qui avant la migration, dans le pays d'origine, appartenaient à un milieu social aisé. Dans ce cas de figure, les parents, ayant fait des études, pouvaient occuper des fonctions prestigieuses. En migrant, la famille quitte cette vie, en misant tout sur le pays d'accueil Daviet (2005). Mais en arrivant en France, les études et diplômes obtenus par les parents dans le pays d'origine ne sont pas toujours reconnus. Dans ce cas, ils se retrouvent à travailler dans des branches moins payées. La réussite scolaire des enfants est dans ce contexte essentielle car elle permettrait à la famille de

retrouver son milieu social d'origine. Le pari de la migration serait alors tenu. De plus, les enfants peuvent avoir le sentiment d'être redevable envers leurs parents qui ont quitté le pays d'origine afin de leur offrir une vie meilleure. Ils vont ainsi s'investir dans le travail scolaire afin que les sacrifices effectués par les parents ne se soient pas faits en vain.

Dans d'autres familles, la réussite scolaire est elle aussi pensée de façon stratégique mais pour d'autres raisons. Les parents pensent en effet, que si leurs enfants ont de bons résultats scolaires, il leur sera plus facile d'obtenir le statut de réfugié Daviet (2005).

Cependant, un hyperinvestissement à l'école peut cacher un mal-être chez l'enfant Daviet (2005). Afin de dissimuler ou d'oublier les traumatismes vécus dans le pays d'origine ou du fait de la migration, de l'avenir incertain, des angoisses liées au présent, certains enfants peuvent s'investir énormément dans le travail scolaire.

I.2.3. Rôles et impacts du tutorat entre pairs

Nous avons vu précédemment que la découverte et l'immersion dans le système éducatif français pouvaient pour ces élèves nouvellement arrivés en France, s'avérer difficile. Ces difficultés sont multiples, il peut s'agir de difficultés scolaires liées aux enseignements, aux apprentissages. Mais il peut s'agir aussi de difficultés d'intégration et de familiarisation avec le système éducatif français. Face à ces difficultés et pour éviter que celles-ci ne deviennent des obstacles insurmontables, certaines stratégies sont mises en place par les enseignants. Le tutorat entre pairs est l'une d'entre elles. En effet, selon Baudrit (2003) la pratique du tutorat à l'école est de plus en plus présente. On peut donc se demander : Comment la mise en place du tutorat entre les élèves primo arrivants ou pour des élèves primo arrivants, facilitent leur intégration au sein de classe et au sein de l'école ? Pour réussir à visualiser les rôles et les impacts du tutorat entre pairs, il semble pertinent de définir ce qu'est le tutorat, et ce qu'on attend d'un tuteur. Guichard (2009) définit le tutorat comme une pratique pédagogique reposant sur un dispositif d'entraide propice aux apprentissages. Le tutorat entre pairs a été pensé comme un outil permettant de lutter contre l'échec scolaire en apportant une aide adaptée au tuteuré par le biais d'un pair, Guichard (2009). Il s'agit donc d'offrir à l'élève en difficulté une autre forme de pédagogie Guichard (2009). En fonctionnant ainsi, les élèves tuteurs deviennent des membres actifs de l'acte éducatif Gartner, Conway, Kohler, Riesman (1974). En demandant à un pair, d'apporter son aide à un camarade, l'enseignant prend en compte les aptitudes de l'élève tuteur, qu'il juge suffisantes pour favoriser celles de l'élève tuteuré Baudrit (2003).

Cependant, cette pratique pédagogique connaît des détracteurs qui remettent en cause son efficacité Baudrit (2003). En effet, comment des élèves tuteurs pourraient-ils aider leurs camarades ? Avoir compris une notion clef, ne leur permet pas forcément d'expliquer cette même notion. Cela nécessite des compétences autres, des compétences qu'ils ne possèdent pas encore, du fait de leur jeune âge, notamment à l'école élémentaire mais également du fait de leur maîtrise encore récente de cette notion. De plus, l'élève tuteur dans le souci d'apporter son aide à son camarade, pourrait lui souffler les réponses afin que celui-ci puisse terminer un exercice. Il semble alors primordial d'expliquer à l'élève tuteur en quoi consistera son rôle, ce qu'il devra et ne devra pas faire.

Malgré une efficacité jamais garantie Baudrit (2003), le tutorat entre pairs semble avoir le vent en poupe et est fréquemment utilisé dans les salles de classe. Plusieurs chercheurs, se sont penchés sur cette pratique pédagogique, et ont ainsi mis en évidence certains impacts sur l'élève tuteuré mais également sur l'élève tuteur. Pour l'élève tuteuré, le tutorat semble avoir plusieurs intérêts, tout d'abord, les problèmes que celui-ci rencontre, peut-être ont-ils déjà été rencontrés par l'élève

tuteuré, celui-ci pourra alors mieux comprendre les besoins de son pair et pourra adapter ses explications en fonction. En effet, des progrès scolaires ont été mis en évidence suite à des situations de tutorat à l'école Guichard (2009). De plus, ces progrès possèdent une stabilité même après l'arrêt du tutorat. Ce qui montre, que celui-ci a des effets positifs sur une longue durée. Mais, comme dit précédemment, le tuteuré n'est pas le seul à tirer bénéfice de la situation de tutorat. Guichard (2009) a mentionné l'effet tuteur, en effet, les élèves tuteurs auraient également fait des progrès et cela serait lié à leur statut de tuteurs. En accompagnant et en aidant leurs pairs, les élèves auraient développé de nouvelles compétences mais également consolidés les leurs.

Mais quand est-il du tutorat dans l'accueil d'élèves primo-arrivant ? Le terme de tutorat interculturel a été développé par Baudrit (2000). Il l'a notamment observé, et ce depuis de nombreuses années, dans des universités anglaises. Les étudiants tuteurs étaient ainsi préparé à ce rôle et avaient pour objectif de les aider, conseiller, mais aussi de leur permettre d'améliorer certaines compétences scolaires. Ce dispositif, de tutorat interculturel, n'est pas utilisé uniquement à l'université, le chercheur a notamment pu l'observer dans une école à Bordeaux. Un élève primo-arrivant avait le rôle de tuteuré et l'élève originaire du pays d'accueil, celui de tuteur. Dans ce cas, l'élève tuteur n'a pas seulement pour objectif de faciliter les apprentissages scolaires Baudrit (2000). Il a également un rôle majeur à jouer dans la découverte et l'assimilation du système éducatif français pour cet élève nouvellement arrivé. Il sera pour lui, une sorte de guide dans ce milieu qu'il ne connaît pas et qui est nouveau pour lui. En effet, pour Baudrit (2000) l'intégration sociale s'effectue avant 'intégration scolaire. Les tâches du tuteur en situation de tutorat interculturel, possèdent des différences et des similitudes avec du tutorat entre pairs originaires du même pays. Selon Baudrit (2000) les interventions du tuteur sont en complément de celles de l'enseignant. Celui-ci peut effectuer des relectures de consignes, préciser certains termes, aider l'élève à réaliser une activité. Il aura aussi un rôle de traducteur, de simplificateur des paroles de l'enseignant qui ne sont pas toujours compréhensibles pour un élève nouvellement arrivé dont sa connaissance de la langue serait faible.

Certains auteurs, ont mis en évidence les bienfaits du tutorat dans un cadre plus large que les seuls tuteur et tuteuré. En effet, l'apprentissage coopératif et l'entraide à l'école serait bénéfique Baudrit (2005). Cela permettrait de faire travailler les élèves ensemble et accentuerait la solidarité. Ce qui donnerait naissance à de nouveaux types de rapports au sein de la classe et également de nouveaux types de relations entre pairs Gartner, Conway, Kohler, Riesman (1974).

I.3. Les difficultés psychiques inhérentes aux primo-arrivants

I.3.1. Quand la migration est source de traumatismes

Derrière chaque élève primo-arrivant, il y a une famille et une histoire. Cette histoire est souvent à l'origine de la migration, elle peut parfois s'avérer traumatisante autant pour les parents que pour les enfants. Un effet, comme l'a dit Alberto Eiguer (2007) l'immigration est une forme particulière de traumatisme. Les migrants peuvent ainsi éprouver un sentiment d'angoisse et de confusion, et même dans les cas les plus extrêmes vivre une crise identitaire. Partagés entre les souvenirs liés au pays d'origine, et la vie dans le pays d'accueil. Une vie qui peut parfois être très loin des espérances et des rêves qui ont bercé ces familles au moment du départ et pendant le trajet.

François Duparc (2009) définit le traumatisme de la manière suivante, selon lui le traumatisme c'est « ce qui met hors de soi ». L'individu est jeté au-dehors de lui-même par le traumatisme qu'il a vécu.

Pour Moro et Baubet (2000) la migration possède des effets traumatiques. Ce n'est pas le fait de

migrer qui provoque des troubles psychiques, en effet, la migration n'est pas pathogène en elle-même. Ce sont les situations qui ont amené à la migration ou les conditions de voyage qui peuvent se révéler traumatogènes. En effet, pour Duparc (2009), le traumatisme lié à la migration n'est pas systématique. En effet, toutes migrations ne donnent pas lieu à un traumatisme majeur.

Cyrulnik (2013) distingue deux types de traumatisme. L'un serait dit flagrant et concernerait les agressions sexuelles, les abandons et la guerre. Alors que le second, serait qualifié d'insidieux et serait vécu de manière répétitif, il peut notamment s'agir de la précarité sociale. Cette précarité sociale peut être vécue à différents moments dans le processus migratoire. Elle peut notamment être à l'origine du départ et se retrouver tout le long du trajet qui les conduira dans le pays d'accueil. Mais cette précarité sociale est surtout vécue par les primo-arrivants qui en arrivant en France, vivent dans des conditions difficiles, loin parfois de ce qu'ils avaient imaginé. Au traumatisme de la migration, s'ajoute alors ce nouveau traumatisme lié à la précarité de leur existence. Goguikian Ratcliff (2012) mentionne le fait que la précarité sociale aurait un impact néfaste sur les individus. En effet, celle-ci entraînerait une précarité psychologique. Pour elle, ces inégalités sociales auraient une grande part de responsabilité dans le mal-être psychologique ressenti chez les primo-arrivants.

Plusieurs auteurs mentionnent le terme de deuil pour parler de la migration. Le deuil du pays d'origine peut survenir si le choix de la migration a été forcé par une menace vitale comme la guerre ou la famine Duparc (2009). Migrer c'est aussi partir en laissant des personnes derrière soi, qu'il s'agisse de membre de la famille ou d'amis Moro et Baubet (2000). Pour Goguikian Ratcliff (2012) c'est la migration qui rend malade, de part les pertes qu'elle entraîne. Ces pertes peuvent être réelles ou symboliques.

Ces traumatismes s'ils ne sont pas correctement élaborés par les individus peuvent se transmettre d'une génération à l'autre. Il s'agit d'un héritage transgénérationnel des traumatismes (Duparc 2009). Il est donc primordial pour le migrant d'effectuer un travail d'élaboration afin de se libérer de ce poids, et ainsi que cette problématique du deuil et du traumatisme de la migration n'affectent pas les générations suivantes Moro et Baubet (2000).

Ces traumatismes liés à la migration peuvent s'ils ne sont pas à l'origine de soins peuvent affecter la structure psychologique des personnes et conduire à un stress post-traumatique et à de la dépression.

Il existe plusieurs structures qui apportent un soutien non-négligeable à ces familles déracinées. Ces associations ont plusieurs fonctions mais elles possèdent toutes un objectif commun qui est d'aider les migrants à s'adapter à leur nouvelle vie en France. Ces associations peuvent apporter une aide matérielle, qui est primordiale comme la distribution de vêtements, l'aide dans les démarches administratives ou pour trouver un hébergement. L'une d'elles est France terre d'asile, elle a pour mission entre autres la gestion des CADA (centre d'accueil des demandeurs d'Asile). Mais elles peuvent aussi leur permettre d'accéder aux soins. (Claire Mestre, 2014) fait mention de consultations par des équipes pluridisciplinaires au CHU de Saint-André à Bordeaux. Les familles ont ainsi la possibilité de rencontrer des professionnels de santé à qui ils peuvent se confier sans craintes. Les familles rencontrées ont toutes des parcours différents, notamment en ce qui concerne les raisons et événements qui les ont conduites à quitter leur pays d'origine. Les soignants ont néanmoins observé un espoir commun concernant une vie meilleure dans le pays d'accueil. Mestre (2014) illustre ses propos à l'aide d'un cas concret, celui d'une famille récemment arrivée en France et originaire d'Arménie. La famille composée des deux parents et de deux garçons vit dans des conditions précaires. Leur avenir est incertain et leur passé douloureux et traumatisant. Il faudra de nombreuses séances avec la psychologue pour qu'un réel climat de confiance s'installe. Dans cette famille, les traumatismes n'ont épargné aucun membre. Il est donc important dans ces situations

d'apporter un soutien aux parents afin que ceux-ci puissent continuer à jouer leur rôle de parents. En effet, la détresse est parfois si importante qu'il est difficile de continuer à vivre correctement.

I.3.2. Culture du pays d'accueil : entre appropriation et culpabilité

Selon Moreau (1995) « Les hommes produisent la culture mais en sont aussi le produit ». Ainsi le psychisme des individus serait une intériorisation de leur culture, tout comme la culture serait un psychisme extériorisé. Ces observations lui ont amené à se poser la question suivante : Dans quelle mesure un psychisme qui s'est construit et a vécu initialement dans une culture donnée, peut-il être transposé et continuer à vivre dans une autre culture ? Cette question est d'autant plus pertinente que les migrants partis précipitamment de chez eux afin de fuir la guerre ou la famine, ne sont pas dans les meilleures dispositions pour se confronter à cette nouvelle culture et se l'approprier Duparc (2009). En effet, leur état psychique déjà fragilisé n'est pas dans un état favorable pour accueillir cette nouvelle culture qui peut se montrer si différente de celle du pays qu'ils viennent de quitter.

Pour certains chercheurs la culture engloberait un champ plus vaste qu'il n'y paraît. La culture d'un individu aurait ainsi une influence sur ses réactions psychiques. Pour Goguikian Ratcliff (2012), c'est la culture d'un individu qui lui indiquerait les façons dont se comporter suite à un événement traumatique. Sa souffrance prendrait ainsi une forme qui est acceptée par la culture d'origine. Cette différence culturelle rendrait l'approche thérapeutique du pays d'accueil difficile. C'est dans ce contexte que l'approche ethnopsychiatrique a vu le jour. Celle-ci a pour but de prendre en compte la culture des patients Baubet et Moro (2000).

Moreau (1995) évoque les difficultés de passer d'un monde à l'autre quand ceux-ci sont extrêmement différents d'un point de vue culturel. Il prône ainsi, une culture de l'entre-deux qui rend ce passage moins brutal et plus progressif. Cela permettrait de préserver le psychisme des primo-arrivants. En effet, dans certaines situations, il y a une hyperadaptation à la culture du pays d'accueil Duparc (2009). Il peut y avoir un clivage de la partie de soi qui renvoie au pays d'origine. Cette notion de clivage a été mentionnée par plusieurs auteurs Duparc (2009) ainsi que Baubet et Moro (2000). Dans cette situation, les individus peuvent se développer en faux-self (Eiguer, 2007). Ce faux-self peut venir cacher une dépression.

Moreau (1995) parlait de culture de l'entre-deux, on retrouve également le terme de situation transculturelle Idris (2009). Cette transculturalité peut s'avérer difficile à vivre et relève de différents enjeux identitaires. En effet, pour les enfants en particulier, il peut y avoir une difficulté liée à cette double culture. Ils ne savent plus très bien à quelle culture ils appartiennent. La culture du pays d'accueil entre en opposition avec celle du pays d'origine. Les enfants peuvent éprouver un sentiment de culpabilité à s'intégrer à cette nouvelle culture car ce faisant, ils ont le sentiment de délaisser celle de leurs parents Daviet (2005). Idris (2009) a alors observé chez des jeunes des comportements de rejets ou au contraire de surinvestissement de l'une ou l'autre des cultures, ou des deux cultures. A cela peut s'ajouter une angoisse liée à la perte de ses origines. Comme si en adoptant une culture autre que celle du pays d'accueil et celle des parents, grands-parents, une forme d'héritage se perdait. En choisissant une culture à la place de l'autre, les migrants auraient le sentiment de renoncer, au moins partiellement, à une part de leur identité. Ce sentiment a souvent un impact négatif sur l'estime de soi. Pour Idris (2009), les difficultés de lier les deux cultures, celle du pays d'origine et celle du pays d'accueil, ne prennent pas en compte ces mêmes cultures. Le problème se poserait au niveau de la transition. Il n'y aurait pas de cadres pour contenir ces « métissages culturels » et leur permettre ainsi de se dérouler dans les meilleures conditions qui soient.

L'immigration peut affecter les relations entre les générations des membres d'une même famille. En effet, celle-ci peut provoquer un changement des rapports entre les générations, Moreau (1995). Les enfants qui se familiariseraient plus facilement avec la culture du pays d'accueil pourraient se retrouver à devoir initier leurs parents à celle-ci. Ces connaissances de la culture du pays d'accueil que possèdent les enfants et non pas les parents peuvent inverser les rôles au sein de la famille, créant ainsi un effet de parentalisation des enfants. Les enfants, en plus d'initier leurs parents à cette culture, pourront aussi détenir le rôle de médiateur ou de traducteur, notamment dans les démarches administratives. En effet, l'école qui est un endroit de socialisation pour tous les enfants, l'est encore plus pour les enfants primo-arrivants. C'est en fréquentant le système scolaire que ceux-ci sont confrontés à la culture du pays d'accueil. L'école favorise ainsi l'acculturation des enfants, notamment car ceux-ci sont amenés à fréquenter des enfants de leur âge Giraud (2007). Les parents se retrouvent exclus de la société de part leur statut, ils ont en effet l'interdiction de travailler pendant les procédures administratives qui détermineront leur avenir en France Daviet (2005). Ils peuvent se retrouver dans des situations contradictoires, partager entre l'espoir de demeurer sur le territoire français et la nostalgie du pays qu'ils ont quitté. Ils encouragent ainsi les enfants à se familiariser et d'intérioriser les valeurs de la société d'accueil mais continuent de leur transmettre les valeurs du pays d'origine Daviet (2005).

Wiese, Van Dijk, Seddick (2009) évoquent les transformations que subie la matrice familiale lors d'une migration. Ces transformations impactent la famille dans son ensemble mais également chaque individu qui la compose. Cette influence se retrouve notamment au niveau du fonctionnement psychique des membres de la famille. La matrice familiale est définie comme une source d'énergie qui permettrait de s'adapter au pays d'accueil, à ses normes et ses coutumes. Cependant, la structure même de la matrice change, influencée par la culture du pays d'accueil. Ces changements culturels affectent également les structures psychologiques.

I.3.3. Processus de résilience

Le terme de résilience est fréquemment employé, si bien qu'il semble faire parti du langage courant. Mais que signifie-t-il vraiment ? Dans le domaine des sciences physiques, la résilience renvoie au fait qu'un corps peut conserver sa structure même si celui-ci est soumis à différentes pressions émanant de son milieu. C'est ce constat, ainsi que l'observation d'enfants ayant vécu des choses extrêmement traumatisantes et qui une fois adulte avaient réussis à surpasser le traumatisme et continuer à vivre. Ces enfants en grandissant avaient ainsi déjoués tous les pronostics et montrés qu'une vie était encore possible après un traumatisme. Boris Cyrulnik a défini la résilience comme la capacité à surmonter un événement traumatique et de continuer à vivre et à s'épanouir.

Cyrulnik (2013) a mis en évidence des facteurs internes et externes qui favoriseraient la résilience. Les facteurs internes seraient d'une nature plus biologique et pourraient comprendre à titre d'exemple, le taux de sérotonine présent dans l'organisme qui pourrait accroître les réactions de souffrance face à certains événements. Les facteurs externes, quant à eux, concerneraient les événements, les mots gentils, les altercations, etc. Mais il précise que pris séparément ces facteurs n'ont pas de réel rôle dans le processus de résilience. C'est la transaction entre les deux qui est réellement déterminante. En effet, selon Reinert (2013) la résilience ne serait pas quelque chose que l'on possède ou non mais découlerait d'un long processus que tout un chacun pourrait développer. Suite aux travaux de Cyrulnik, plusieurs chercheurs se sont intéressés à la résilience. Des recherches ont mis en évidence des outils favorisant la résilience, notamment Reinert (2013) qui en comptabilise six. Il s'agit de compétences physiques – compétences émotionnelles – compétences cognitives – compétences sociales et relationnelles – compétences culturelles – compétences spirituelles. Il a été mis en évidence précédemment que la différence de culturelle pouvait avoir un

impact sur le psychisme des primo-arrivants. Il me paraît donc pertinent de me concentrer sur cet outil en particulier. Pour Reinert (2013), pour encourager la résilience d'un point de vue culturel, il faut donc faire preuve d'une ouverture d'esprit, où les différences culturelles, au lieu d'être stigmatisées et synonymes d'éloignement, devraient renvoyer à leurs richesses. De plus, il soulève le fait que face au racisme et à la xénophobie, il faudrait développer un comportement adapté. Pour finir, il y aurait un besoin de partage qu'il s'agisse de traditions mais aussi des récits renvoyant aux traumatismes vécus.

Ainsi, l'école peut aussi être une véritable aide pour l'élève primo-arrivant. Lui permettant de débiter une nouvelle vie. Cécile Goï (2015) évoque la résilience de certains élèves. Cécile Goï, qui est enseignante itinérante dans des classes CLIN a ainsi pu observer une certaine forme de résilience avec des élèves primo-arrivants.

Marie Anaut (2006) s'est intéressée à la question suivante *L'école peut-elle être facteur de résilience ?* Cette recherche se concentre sur les enfants ayant vécu des situations traumatisantes, elle ne fait donc pas référence aux enfants primo-arrivants en particulier. Elle a ainsi pu observer que grâce à l'école certains de ces enfants ayant été traumatisés ou ayant vécus des événements traumatogènes ont réussi à démarrer un processus de résilience. On peut alors attribuer aux enseignants un rôle de « tuteurs de résilience », un soutien sur qui les élèves pourraient s'appuyer. Cyrulnik (2001) évoque lui aussi cette résilience qui prendrait forme et se développerait grâce aux rencontres de l'enfant. Cette résilience serait externe à l'enfant mais elle serait primordiale pour entamer un processus de résilience. Elle dépendrait de ses rencontres affectives, institutionnelles et sociales. L'école regroupant ces différentes qualités permettrait à l'enfant de se reconstruire. La réussite scolaire pourrait également y avoir un rôle à jouer, en permettant aux élèves d'augmenter l'estime qu'ils ont d'eux-même et leur sentiment d'auto-efficacité.

En effet, selon Anaut (2012) le cadre scolaire pourrait avoir une fonction de suppléance et ainsi constituer un cadre relationnel étayant. Ces relations d'étayages se produiraient notamment vis-à-vis des camarades et des adultes bienveillants, comme les enseignants mais aussi le personnel de l'école. Ainsi, le milieu scolaire pourrait venir en aide aux élèves dont les situations familiales d'origines seraient sources de traumatismes de part leurs défaillances.

Elle décrit les étayages relationnels comme des ressources et des appuis qui favoriseraient la reconstruction psychique de l'enfant mais favoriseraient également son développement. L'école permettrait donc de conduire un élève évoluant dans un milieu traumatogène d'entamer un processus de résilience, notamment grâce à son rôle dans le renforcement des ressources de l'enfant. L'école est également, un espace propice au développement de l'enfant, tant sur le plan cognitif que sur le plan psychique Anaut (2012).

Le contexte scolaire peut également, en plus, de favoriser le développement de l'enfant et de favoriser les étayages positifs, contribuer au développement de facteurs de protection Anaut (2012). Ces facteurs de protection peuvent reposer sur plusieurs éléments comme les relations amicales avec les pairs, la valorisation, notamment dans le travail scolaire en cas de réussite, mais aussi suite à la participation à certaines activités ou encore les contacts positifs avec des adultes. En effet, les enseignants peuvent devenir des « tuteurs de résilience » Cyrulnik (2001). En effet, Anaut (2012) met en évidence que l'importance de l'école dans le processus de résilience des enfants, dépend davantage des liens qui s'y nouent que de la réussite scolaire. Ces expériences de resocialisation permettraient entre autres, la revalorisation des élèves, le renforcement des modes de protections internes, ainsi que la consolidation des sentiments d'efficacité.

I.4. La question du bien-être des élèves primo-arrivants

Mes différentes lectures m'ont amené à la conclusion qu'il existe très peu de recherches portant sur le bien-être des enfants primo-arrivants. L'aspect linguistique et culturel prenant une grande place dans les études. C'est ce constat qui m'a amené à penser la question des enfants primo-arrivants à l'école française du point de vue de leur ressenti et de leurs affects.

I.4.1. L'estime de soi au cœur du bien-être

La notion de bien-être est complexe et difficile à définir. Il ne s'agit pas de quelque chose d'unitaire, semblable et identique pour chaque individu. En effet, le bien-être est comme nous le verrons ultérieurement composé de différentes dimensions. Chacune de ces dimensions serait comme la pierre d'un même édifice et permettrait ainsi, la construction du bien-être. Mes recherches m'ont permis de voir que les difficultés liées à la condition de migrant dans le pays d'accueil mais aussi aux processus de migration pouvaient se révéler traumatogènes, voir dans certains cas pathogènes. Dans ces situations, l'estime de soi qui est une des composantes du bien-être peut être mise à mal. En effet, l'exclusion, rejet, les comportements racistes dont peuvent être victime les primo-arrivants sont autant de facteurs qui peuvent affecter négativement l'estime de soi et le bon fonctionnement psychologique Goguikian Ratcliff (2012).

En effet, pour André (2005) l'estime de soi permet de renforcer la stabilité émotionnelle. Cette même stabilité émotionnelle qui est, comme il a été démontré précédemment, en danger pour les personnes primo-arrivantes. L'estime de soi, renvoie à ce qu'un individu pense de lui-même. Le jugement qu'il porte sur lui peut être positif ou négatif. Il est estimé d'une estime de soi qualifiée de déficiente se définirait par du repli sur soi, une réticence à parler de ses problèmes et à une autocritique excessive. Ces personnes auraient de grandes difficultés à s'engager et renonceraient facilement si la situation devient trop difficile. Au contraire, les personnes avec une bonne estime de soi, auraient les capacités à résoudre des problèmes. André (2005) associe l'estime de soi à un « système immunitaire du psychisme ». En effet, celui-ci aurait un rôle protecteur de la psyché. L'estime de soi aurait donc une place centrale pour l'individu, favorisant son bien-être psychologique et sa stabilité émotionnelle. Il a également été démontré que des liens existaient entre une basse estime de soi et un risque de dépression élevé. Cela vient renforcer l'idée qu'il influence le bien-être des individus.

André (2005) a mis en évidence cinq dimensions de l'estime de soi chez l'enfant. Tout d'abord, il y a un aspect physique qui renvoie et que l'auteur a formulé de la façon suivante : « Est-ce que je plais aux autres ? ». Il y a aussi la dimension de la réussite scolaire. Celles des compétences athlétiques que l'élève rencontre notamment dans la cour de récréation mais aussi pendant les activités sportives scolaires ou extra-scolaires. La conformité comportementale qui renvoie à l'appréciation des adultes. Et pour finir, la popularité. Ces dimensions pourraient dans certaines situations se compléter, se remplacer. Ainsi, si l'une de ces dimensions n'est pas particulièrement développée, une autre qui le serait davantage pourra venir la combler et l'estime de soi n'en serait pas lésée.

I.4.2. Le bien-être psychologique

Suite à ce constat, j'ai donc orienté mes recherches autour de la question du bien-être psychologique. (Boyer et Voyer, 2001) ont mis en évidence la confusion entourant certains concepts psychologiques. Ces concepts quoique différents de part leur définition mais aussi leurs caractéristiques et les éléments qu'ils prennent en compte dans leur mesure sont fréquemment confondus voir soustraient les uns aux autres, comme s'il s'agissait de synonymes. Or, il n'en est rien le bien-être psychologique, le bonheur, le bien-être subjectif, la santé mentale, la satisfaction sont autant de concepts distincts qu'ils sont de mots. Ainsi, le but de cette revue est de comparer ces différentes notions afin de déterminer leurs ressemblances et leurs différences. (Boyer et Voyer, 2001) ont comparé les travaux de plusieurs chercheurs ayant travaillé sur ces concepts. À la suite de leurs travaux, ils sont désormais en mesure de dire que ces concepts ne s'intéressent pas aux mêmes phénomènes.

(Ryff, 1995) a travaillé sur le bien-être psychologique, qu'elle a décomposé en six dimensions. Ces six dimensions ont permis la construction d'une échelle mesurant le bien-être psychologique. Ces dimensions se présentent de la manière suivante : l'acceptation de soi, c'est-à-dire s'accepter tel que l'on est avec ses qualités et ses défauts ; la relation avec les autres fait référence à la capacité qu'un individu a de nouer des relations positives et chaleureuses avec autrui, tout en étant capable de ressentir de l'empathie ; l'autonomie fait allusion à l'autodétermination et à l'indépendance ; la maîtrise sur l'environnement ; un but dans la vie, la personne doit avoir un objectif, un sens à sa vie et la croissance personnelle qui renvoie à l'épanouissement personnel et à la volonté de vivre de nouvelles expériences. L'ensemble de ces dimensions déterminent si une personne possède un haut niveau de bien-être psychologique.

(Massé et al, 1998) a lui aussi définit le bien-être psychologique à partir de dimensions positives. Sa définition prend en compte les éléments suivants : l'estime de soi, l'équilibre, l'engagement social, la sociabilité, le contrôle de soi et le bonheur. Il s'est également intéressé à la détresse psychologique et a élaboré une échelle permettant de la mesurer. Dans son approche de la détresse psychologique certains concepts ont une place prépondérantes, on peut citer comme exemple l'anxiété et la dépression.

Pour (Massé et al, 1998) la détresse psychologique est composée de quatre dimensions. La première est l'auto-dévalorisation qui peut se définir comme une perte de confiance en soi, un sentiment d'inutilité, une faible estime de soi et une tendance à l'isolement. La deuxième est une forte irritabilité, agressivité qui peut s'accompagner d'une attitude arrogante et de conflits. La troisième est du domaine de l'anxiété, de la dépression mais aussi à un fort état de stress. La quatrième et dernière est un désengagement social qui est généralement associé à un désintérêt.

I.4.3. Le bien-être scolaire

Le bien-être psychologique tel qu'il a été défini précédemment peut ainsi être étudié, être adapté à divers contextes. (Fouquet-Chauprade, 2014) ainsi étudié le bien-être dans un contexte scolaire. Dans sa recherche, Fouquet-Chauprade s'est intéressée à des établissements se situant dans des quartiers défavorisés, où l'on retrouve une forte discrimination. Elle a ainsi étudié l'impact des discriminations vécues par les élèves sur leur bien-être. Fouquet-Chauprade différencie le bien-être psychologique que l'on pourrait qualifier de général, d'un bien-être plus spécifique de l'ordre du scolaire. Elle définit ainsi le bien-être scolaire « *Le bien-être scolaire peut se définir comme l'évaluation subjective de la qualité de vie dans le contexte scolaire* » (Fouquet-Chauprade, 2013,

p422). Elle met également en avant dans ses travaux le fait que les immigrés et descendants d'immigrés en France auraient un niveau de bien-être inférieur à celui des populations nées en France et de parents d'origines françaises.

Le bien-être des élèves a notamment été étudié au collège. On le sait l'adolescence peut s'avérer être une période difficile à vivre. La recherche de Marivain et Meuret (1997) porte sur les inégalités et les conditions du bien-être au collège, notamment chez des élèves en classe de sixième et de cinquième. Leur recherche ont mis en évidence le fait que le bien-être au collège pouvait être défini par trois dimensions : Le sentiment qu'ils ont d'y réussir, d'y apprendre avec facilité, l'agrément qu'ils trouvent à y être scolarisés et le statut qu'ils pensent y avoir. L'enseignant et les parents auraient également leur rôle à jouer. En effet, la nature et la qualité des relations avec leurs enseignants auraient un impact sur le bien-être des élèves. Tout comme la manière dont celui-ci enseigne. Les parents, de part leur attitude vis-à-vis du travail scolaire de leurs enfants ont aussi une influence sur le bien-être de ceux-ci. En effet, si les parents sont confiants dans la réussite de leurs enfants, ils auront un taux de bien-être supérieur.

Cette étude a également mis en évidence des différences entre les filles et les garçons, ainsi qu'entre les élèves issus de milieux socio-professionnel différents. Les enfants issus des milieux aisés auraient un taux de bien-être supérieur à celui des enfants issus des milieux populaires. En effet, les filles se sentiraient, selon leurs déclarations, mieux au collège que les garçons. Cette différence peut s'expliquer selon Marivain et Meuret (1997) par le fait que les filles portent un regard plus positif sur leurs enseignants, de même qu'elles mentionnent moins que les garçons la délinquance et l'indiscipline.

Le rôle que joue l'établissement dans le bien-être scolaire des élèves semble moindre, cependant il reste plus important pour les élèves issus d'un milieu populaire.

Pour conclure leur étude, les auteurs évoquent l'importance de la classe dans le bien-être scolaire des élèves. L'influence de l'établissement serait indirecte.

Certaines recherches portent sur l'aspect psycho-affectif des enfants primo-arrivants, mais sans pour autant évoquer le concept de bien-être psychologique. Elles le font notamment à travers l'immigration. En effet, celle-ci a pu être vécue de manière traumatisante selon les conditions dans laquelle elle s'est déroulée. (Clerc, 2005) évoque des souffrances psychologiques chez les enfants primo-arrivants rencontrés lors de la réalisation de son enquête. Celles-ci peuvent être liées à une immigration non choisie, une famille séparée. Mais comme le mentionne la revue *Éducation santé* en 2006 dans un article s'intitulant *Intégration entre familles récemment immigrées et services : une recherche-action pour le bien-être des enfants* et publié en Belgique. Les enfants et leurs familles ont pu vivre avant leur arrivée dans le pays d'accueil des événements traumatisants comme une guerre, de la torture, etc. Autant de situations pouvant conduire à cette détresse psychologique, qui si elle n'est pas prise en compte peut amener les personnes, adultes comme enfants à des décompensations psychiques et des somatisations.

De plus, la vie dans le pays d'accueil ne correspond pas toujours à l'idéal que ces familles ont pu s'imaginer. Ils doivent ainsi faire face à des discriminations, du racisme, des difficultés à trouver du travail pour les parents, etc... A cela peut s'ajouter une différence culturelle qui ne fait que signifier à l'enfant primo-arrivant et à sa famille qu'ils ne sont pas de ce pays-ci, qu'ils sont immigrés. Comme cité plus haut, dans certaines situations et chez certaines personnes, la volonté d'intégration est telle, qu'ils peuvent pendant un temps vivre en faux-self. Comme si la société du pays d'accueil les obligeait à choisir une culture. En fonctionnant ainsi, la culture du pays d'origine est sauvegardée et celle du pays d'accueil est progressivement découverte.

De plus, comme évoqué plus haut, l'apprentissage d'une langue nouvelle peut s'avérer difficile et épuisant pour un jeune enfant. Le français étant la langue de scolarisation, si ça maîtrise pose

problème à l'élève cela peut entraîner des difficultés dans d'autres disciplines. L'élève sera ainsi en souffrance à l'école car dans l'incapacité à suivre le cours, à réaliser les tâches demandées et tout simplement à comprendre ce qu'il se passe autour de lui. De plus, il arrive fréquemment que les élèves ne soient pas scolarisés dans leur classe d'âge de part un retard scolaire lié au parcours migratoire, à l'absence de scolarisation dans le pays d'origine ou de trop grandes difficultés en français. La différence d'âge entre l'élève primo-arrivant et ses camarades de classe peut également provoquer de la souffrance et un sentiment de solitude.

II. Méthodologie de la recherche

Le travail de recherche ne se limite pas à la recherche littéraire et à la lecture d'articles scientifiques. Dans les différents ouvrages étudiés, une deuxième phase est venue succéder à celle qu'on pourrait qualifier de revue de littérature. Il s'agit de la phase de recherche de terrain. Pour cela, il est important d'identifier clairement quelle est la problématique étudiée mais aussi, quelles sont les hypothèses s'apparentant à cette problématique.

L'enquête de terrain qui découlera de ce travail pourra prendre diverses formes. Il existe plusieurs outils méthodologiques utilisés lors de recherches en sciences sociales. Notamment, les observations, les entretiens et les questionnaires.

Cette seconde partie a pour principal objectif de faire une présentation de la problématique retenue, des hypothèses choisies, ainsi que du cheminement réflexif effectué quant au choix de la méthodologie adéquat à privilégier et sa mise en place.

II.1. Problématique et hypothèses

Quand j'ai commencé ce travail de recherche, je me suis principalement intéressée à la question suivante : **Quels sont les facteurs favorisant l'intégration scolaire des enfants primo-arrivants ?** Comment ces enfants arrivaient-ils à s'intégrer à un système éducatif qui leur était étranger et nouveau. Quels étaient les facteurs en jeu ? Le champ disciplinaire faisant référence à ce questionnement renvoyait davantage à la sociologie, or, je me suis aperçue que l'aspect psychologique m'intéressait davantage.

Les différentes lectures que j'ai faites m'ont permis d'affiner ma réflexion autour de ce vaste sujet mais également de confirmer mes premières impressions. En effet, le champ disciplinaire qui correspondait le plus à l'idée que je me faisais de mes futures recherches est la psychologie. Plusieurs concepts ont émergé suite à mes lectures, notamment celui de la relation école famille ou encore de la migration. Mais je me suis aperçue que ce qui m'intéressait le plus était le bien-être des enfants primo-arrivants, quels étaient leurs affects et leurs ressentis.

Résilience et groupe de pairs

En effet, c'est un sujet qui a été peu traité par le passé et dont il y a beaucoup à dire. Cependant, cela n'exclut en rien les précédents concepts liés à l'intégration des enfants primo-arrivants, car chacun d'eux à une influence plus ou moins grande sur le bien-être des enfants.

A la vue de mes lectures récentes et de mes découvertes, mon questionnement en a été impacté et a évolué, ma question de départ s'est donc vue changée. La problématique de mon mémoire va davantage se porter sur le bien-être psychologique des enfants nouvellement arrivés en France, en prenant en compte le concept de résilience mais aussi l'influence du groupe de pairs et elle pourra ainsi se formuler de la manière suivante : **En quoi le rôle des pairs, peut-il être un facteur de**

résilience pour les élèves primo-arrivants ?

Pour répondre à cette problématique, plusieurs hypothèses sont envisageables. J'ai choisi de ne m'intéresser qu'à une seule hypothèse. Le travail de recherche que j'effectuerai me permettra de répondre à ma problématique et de confirmer mon hypothèse. Celle-ci peut se formuler ainsi :

Hypothèse : La présence des pairs de la même origine favorise l'intégration et le bien-être des élèves nouveaux arrivants.

II.2. Réflexion sur la méthodologie à employer

Quand le premier travail de lecture et de mise en évidence de notions et de concepts a été effectué, est venu le moment de me concentrer sur les recherches de terrain que j'allais mener. Maintenant que je savais où je voulais aller, il ne me restait plus qu'à choisir comment m'y rendre. Je me suis donc intéressée aux différents outils méthodologiques utilisés dans la recherche comme les observations, les entretiens et les questionnaires. La partie qui va suivre consiste en la mise en évidence des avantages et des inconvénients de chacun de ses outils et qui ont orientés mon choix.

L'observation est fréquemment employé dans un travail de recherche. Elle possède de nombreux avantages mais aussi des limites qu'il est important de prendre en compte. Tout d'abord, comme l'a dit Ciccone (2012) l'observation convient à tous les axes des sciences humaines. Elle peut également facilement être mise en place et ne requiert que peu de matériels. Néanmoins, l'observation est exigeante et demande une grande concentration. L'observateur doit prendre soin à ne pas se laisser distraire et ainsi manquer des éléments primordiaux. Selon Ciccone (2012), il existe différentes pratiques de l'observation. Tout d'abord, l'observation de la socialité, c'est-à-dire qui porte sur une dimension groupale, sociale, avec une démarche expérimentale. Elle est appelée « observation en extériorité » et est pratiquée généralement dans l'ignorance de l'observé. L'observateur peut par exemple se placer derrière une vitre sans tain, afin d'observer sans être vu. L'observation de la socialité avec démarche implicite est également appelée « observation participante ». Les mêmes éléments que dans une « observation en extériorité » peuvent être observés seulement cette fois-ci la présence de l'observateur n'est pas dissimulée. Ce type d'observation est privilégié pour les écoles, les crèches, etc. Elle vise à comprendre l'organisation, les logiques mises en place dans un environnement donné.

Il existe également une observation avec une dimension expérientielle avec une démarche expérimentale, elle est appelée « observation clinique structurée. Pour ce type d'observation, le chercheur utilise différents outils comme des tests ou des grilles d'observation.

Comme dit précédemment, l'observation possède de nombreuses exigences. Il est important pour l'observateur d'être vigilant aux signes verbaux mais aussi aux signes non verbaux, comme le langage corporel. Ce travail développe les capacités d'attention, ainsi que la mémoire. L'observateur doit retranscrire fidèlement ce qu'il a vu, de manière précise autant dans l'action produite que dans l'enchaînement. Il ne doit pas surinterpréter. De même que l'observateur ne doit pas oublier que sa présence aussi discrète soit-elle a une incidence sur les personnes observées et sur leurs actions. Tout comme le fait que le public observé, observe lui aussi le chercheur.

Il existe plusieurs limites à l'observation dans un travail de recherche. Certaines ont déjà été évoqué précédemment. Tout d'abord, « percevoir transforme la réalité » Ciccone (2012). En effet, l'observation est une interprétation de ce qui a été réellement vu et de ce qui s'est réellement passé. L'observateur doit donc se libérer de ses présupposés initiaux et voir sans juger.

Ces limites soulèvent plusieurs questions. Comment ne pas se retrouver dans une situation de sur-

interprétation ? Comment contrôler les interprétations hâtives de l'observateur ? Beaud et Weber (1997) ont publié un ouvrage retraçant les étapes à suivre lors d'une enquête de terrain et servant de guide à ceux qui démarrerait un tel travail. Selon eux, le meilleur moyen de contrôler les interprétations lors d'observations est de les combiner à des interactions prenant la forme d'entretiens. Ces entretiens pourraient aussi répondre à certaines interrogations que se pose l'observateur. En effet pour les auteurs, l'observation et l'entretien sont liés. En effet, les risques de voir et d'entendre de travers sont importants et en parler pendant un entretien permettrait de soulever un doute existant. Une autre limite soulevé par Ciccone (2012) concernait les fortes exigences de l'observation, notamment au niveau cognitif. Pour cela, Beaud et Weber (1997) conseillent l'utilisation de schémas et de prises de notes en très grand nombre. Il est indiqué qu'il vaut mieux trop écrire que pas assez. Cela pourra toujours se montrer utile lors du travail d'analyse. Le travail d'observation peut également s'étendre à l'environnement. L'observateur pourra ainsi décrire les lieux, les objets que l'on y rencontre mais aussi les places occupées par chacun lors des échanges et des interactions.

Construire une grille d'observation en amont permettrait d'identifier clairement les éléments dont l'observation est recherchée. Selon Sirota (1978) cette grille se construit autour de dimensions qui semblent essentielles au chercheur. Elle a également lors de sa recherche, mis au point une seconde grille permettant d'analyser les données recueillies grâce à la première grille d'observation. Cette procédure permet de synthétiser l'ensemble des données mais également d'identifier et de reconnaître les différents élèves et de pouvoir leur attribuer des comportements et des attitudes. Cependant, certains comportements observés ne rentrent pas dans les grilles préalablement construites et posent ainsi problème lors de l'observation comme le souligne Ana Vasquez (1992).

L'entretien est un outil méthodologique très fréquemment utilisé dans le travail de recherche. Beaud et Weber (1997) recommandent fortement d'utiliser l'observation et l'entretien dans un travail de recherche. L'un venant compléter l'autre et inversement. Vasquez (1992) utilisera des observations et des entretiens semi-directifs dans son étude sur les enfants d'étrangers à l'école française.

Un entretien peut se montrer très riche bien sûr dans ce qui est énoncé oralement mais également par les silences, les hésitations, rires, etc. Les auteurs conseillent donc de ne pas le restreindre à sa seule retranscription. Bien sûr chaque entretien sera différent, de part les propos échangés, sa durée, etc. Un entretien très long ne sera pas forcément très instructif, tout comme un entretien plus court peut s'avérer très intéressant dans l'analyse. Le lieu où se déroule un entretien est très important et ne doit pas être choisi au hasard. Celui-ci doit être calme et suffisamment discret pour échapper aux regards curieux qui risqueraient de déconcentrer la personne interrogée.

Il est également très important qu'un climat de confiance s'installe entre l'enquêté et l'enquêteur. La personne interrogée doit avoir confiance afin de faciliter ses confidences et se laisser aller à parler. En effet, parler de soi n'est jamais chose aisée.

Les enquêteurs peuvent disposer de guides d'entretiens afin notamment de se rassurer et de ne pas oublier une question qui se révélerait d'une grande importance dans la suite de la recherche.

Cependant, son utilisation recèle plusieurs inconvénients. L'enquêteur peut alors se sentir obligé de suivre un ordre de questions de peur d'en oublier une, cela va occuper une part importante de son attention et il risquerait de manquer des éléments importants chez l'enquêté, comme le regard, les gestes, etc.

Le travail d'entretiens est très épuisant car il demande une grande concentration. L'enquêteur peut ainsi l'enregistrer afin de se libérer de la contrainte de prendre des notes et focaliser son attention sur la personne interrogée.

Il existe différents types d'entretiens explicités notamment par De Ketele et Roegiers (1996).

L'entretien dirigé (ou directif) est celui qui possède le cadre le plus strict. Il laisse peu de place aux digressions et à l'anecdotique. L'enquêteur dispose d'une liste de questions qu'il pose à l'enquêté dans un ordre bien précis. Les réponses apportées sont assez brèves et partielles. Ces entretiens se déroulent rapidement. L'entretien libre (ou non directif) est le parfait opposé de l'entretien dirigé. L'enquêteur ne prépare aucune question à l'avance et le discours produit par l'enquêté est continu. Ces entretiens ont une durée plus longue et permettent de recueillir un nombre important d'informations et d'anecdotes. Cependant, celles-ci ne sont pas toujours pertinentes. En effet, la personne interrogée, heureuse de l'intérêt qui lui est porté, peut se laisser emporter et le discours produit peut ainsi s'éloigner de celui qui était attendu. Il existe un troisième type d'entretiens, il est dit semi-directif (ou semi-dirigé). Il est un entre-deux des précédents types d'entretiens. Il n'y a pas de questions à proprement parlé mais des thèmes. Le chercheur va orienter l'enquêté afin qu'il aborde ces thèmes de manière successive tout en lui laissant une liberté de parole importante. Les informations recueillies suite à ces entretiens seront donc de bonne qualité et correspondront aux attentes du chercheur.

Les questionnaires sont également très utilisés dans la recherche. Je me suis notamment intéressée aux questionnaires portant sur le bien-être et son étude car il s'agit de ceux qui se rapprocheraient le plus de mon objet d'étude.

Il existe de très nombreux questionnaires, portant sur des domaines très variés. Dans la recherche, les questionnaires sont utilisés comme des instruments de mesure. Les différents items dont ils sont composés permettent d'aboutir à des données statistiques fiables. Suite à mes lectures, j'ai pu prendre connaissance de différents questionnaires et échelles de satisfaction mesurant le bien-être des élèves dans un contexte scolaire.

Avant de faire passer un questionnaire à un élève, et ce, dans les différents travaux que j'ai lu, l'accent est mis sur le fait de rassurer l'enfant. Il est important d'expliquer à l'élève qu'il ne s'agit pas d'une évaluation ou d'un travail noté. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Et que l'important est de répondre de façon sincère aux questions posées, sachant que personne ne connaîtra ses réponses.

Guimard, Bacro et Florin (2012) ont élaboré une échelle de satisfaction scolaire. Cette échelle proposait cinq items aux élèves, lesquels devaient répondre selon une échelle allant de « absolument pas d'accord » à « absolument d'accord ». Les élèves interrogés n'ont qu'une possibilité de réponse. Les items proposés se concentrent sur l'enfant et son ressenti vis-à-vis de l'école. Il n'y est pas fait mention des autres acteurs présents à l'école comme l'enseignant, le groupe de pairs ou le personnel de l'établissement. Les items sont à la première personne du singulier et reflètent directement ce que pense l'enfant.

Le questionnaire de bien-être à l'école de Bacro, Florin et Guimard (2015) possède davantage d'items dont certains concernent l'enseignant ou le groupe de pairs. L'enfant doit cette fois-ci choisir entre deux réponses, est-ce que l'enfant de l'énoncé est plutôt comme lui ou non. L'élève interrogé doit avoir le recul nécessaire afin de déterminer quel élève il est à l'école. S'il fait parti des élèves qui aiment le sport ou non. Les questions sont vastes et englobent différents aspects de l'école. Comme les apprentissages, les évaluations, la peur de se tromper, les compliments de l'enseignant, la peur de montrer son travail à ses parents, leur classe, etc.

II.3. Méthodologie préalablement envisagée

Après ce premier travail de recherche qui m'a permis de mettre en évidence les concepts et notions importantes en lien avec le sujet de mon mémoire, j'ai été amené de poser une problématique et plusieurs hypothèses. J'ai également effectué un travail de recherche sur la

manière d'effectuer une enquête de terrain dans le domaine des sciences sociales. Tout ceci m'a amené à envisager la partie méthodologique de mon mémoire de la façon suivante :

Il me paraît tout d'abord important de débiter par des observations au sein de différentes classes de UPE2A. Ces observations auraient pour but de relever les comportements des élèves au sein du groupe classe, ainsi que les interactions entre pairs et entre les élèves et l'enseignant. De plus, mes différentes lectures sur le bien-être à l'école montrent que celui-ci est influencé en grande partie par la classe Marivain et Meuret (1997). Pour mener au mieux ces observations, il me semble important d'élaborer une grille d'observation s'appuyant sur différentes dimensions essentielles Sirota (1978). Selon les possibilités qui s'offrent à moi, il serait idéal que ces observations se déroulent dans plusieurs établissements mais également dans plusieurs niveaux de classe. Cela me permettrait de mesurer des différences, si elles existent entre des élèves d'âges différents ou des établissements différents.

Pour récolter les informations dont j'aurai besoin pour répondre à la problématique des observations seules ne suffiront pas, il faudra également procéder à des entretiens auprès des enseignants. Il serait d'écouter les enseignants car ils permettraient d'apporter un autre regard sur la classe. Leur observation du déroulement de la classe, de l'intérêt pour le travail demandé mais aussi le comportement de l'élève avec son groupe de pairs mais aussi avec les adultes travaillant au sein de l'établissement, sont de précieuses informations qu'il est important de prendre en compte. En effet, il ne faut pas oublier que la présence d'un observateur dans la classe a une influence sur les observés qu'il est important de ne pas négliger. Il me semble à ce niveau que des entretiens dits semi-directifs seraient plus pertinents car ils mettent l'accent sur l'aspect qualitatif de la recherche. De plus, ce genre d'entretiens permet aux personnes de parler librement, sans leur imposer un cadre strict. Cela peut les amener à évoquer des éléments auxquels je n'aurai pas préalablement pensé ou jugé important mais qui le sont pour les personnes interrogées. Même si un entretien semi-directif ne se repose pas sur un cadre strict, la personne qui réalise l'entretien a la possibilité de poser des questions ciblées afin d'orienter la discussion ou d'approfondir un point essentiel. Ces entretiens me permettraient également d'en apprendre plus sur le passé de l'élève, d'un point de vue scolaire mais également personnel.

Lors de ma réflexion sur le choix de la méthodologie que j'allais utiliser. L'idée du questionnaire s'est imposée à moi. Ces questionnaires à destination des élèves auraient permis de mieux comprendre leur état d'esprit. En effet, les questionnaires disposent de plusieurs avantages non-négligeables dans un travail de recherche. Tout d'abord, ils permettent à la personne qui y répond de garder l'anonymat sur ses réponses, ce qui peut la rassurer même si des phénomènes de désirabilité sociale dans les réponses sont fréquents. De plus, il y a un aspect pratique non-négligeable, celui de la passation, il est en effet, plus facile de faire passer des questionnaires que des entretiens, notamment pour le temps imparti mais aussi pour l'accord des personnes. Celles-ci sont généralement moins réticentes à répondre à un questionnaire, qu'à passer un entretien. Cependant, malgré ces divers avantages non j'ai peu à peu renoncé à l'idée de faire passer des questionnaires aux élèves. J'ai effectué ce choix en prenant en compte plusieurs critères. Tout d'abord, la population à laquelle je vais m'intéresser concerne les enfants primo-arrivants allophones. Il est ainsi évident que je serai confronté à des difficultés de communication, qui pourront se manifester par des difficultés de compréhension des questions. Cela pourrait provoquer un blocage chez eux, ou les inciter à répondre au hasard. La passation du questionnaire perdrait ainsi tout son intérêt. De plus, les observations au sein de classes UPE2A et les entretiens passés auprès des entretiens sont des sources suffisamment vastes et riches à analyser.

Il me semble pertinent également de ne pas me concentrer sur une classe d'âge précise. En effet, en travaillant avec des enfants issus des trois cycles, je pourrai effectuer des regroupements et ainsi vérifier s'il y a des liens de causalité. Il en est de même pour le genre de l'enfant mais aussi son pays

d'origine, son parcours migratoire, le niveau socio-culturel des parents, etc.

La ville de Besançon possède quatre écoles possédant un dispositif UPE2A et accueillant des enfants primo-arrivants. J'ai pris contact avec deux de ces écoles, l'une se situant au centre-ville et l'autre dans le quartier Clairs-Soleil. Les observations que je devais y mener étaient programmées pour la fin du mois de mars et le début du mois d'avril. Cependant, au vu de la situation particulière que nous sommes en train de vivre, ces observations n'ont pas pu avoir lieu. Cette méthodologie que j'avais envisagée a donc dû être ajustée, afin de me permettre de poursuivre mon travail de recherche et de récolter des données à analyser.

II.4. Méthodologie retenue

A partir du lundi 16 mars 2020, les écoles françaises ont été fermées pour une durée indéterminée suite à la pandémie de Covid-19. Je me suis donc retrouvée dans l'impossibilité d'effectuer les observations initialement prévues dans les classes UPE2A. Il m'a alors fallu trouver une autre manière de poursuivre mes recherches. J'avais envisagé d'effectuer des entretiens avec les enseignants des classes lors de mes journées d'observations. Après avoir renoncé aux observations, il me restait les entretiens. Les deux enseignantes des classes UPE2A ont répondu favorablement à ma demande d'entretien téléphonique.

J'ai choisi de conserver ma première idée et d'effectuer des entretiens semi-directifs. Ces entretiens semi-directifs comme décrit dans une précédente partie ne nécessite pas une liste de questions longues et complètes. Cependant, il est important d'anticiper certaines questions, certains thèmes afin d'orienter l'entretien si besoin et également d'aborder des sujets riches en informations pour le contenu du mémoire. Ces entretiens étaient d'autant plus important qu'ils seraient ma seule fenêtre sur la classe et son déroulement. Ayant été dans l'impossibilité de me rendre dans les écoles et dans les classes, les informations, les données ne pouvaient être obtenus que de cette unique façon.

II.5. Préparation passation entretiens

La passation des entretiens téléphoniques a demandé une période de préparation. Tout d'abord, il a fallu prendre contact avec les enseignantes des écoles, afin de leur proposer de passer un entretien. Ce qu'elles ont accepté volontiers malgré leur importante charge de travail. Il a fallu ensuite convenir d'une date. Les entretiens ont eu lieu le vendredi 3 avril et le mercredi 8 avril. Puis, s'assurer de la bonne marche du matériel qui était à ma disposition, notamment pour ce qui est de l'enregistrement des entretiens. Mais il s'agit là de peu de choses. La véritable préparation relevait du choix et de la pertinence des thèmes, questions abordées lors de l'entretien.

J'ai choisi d'aborder les thèmes suivant : composition de la classe, interactions entre pairs, relation avec l'enseignante, relation école famille, comportements des élèves et le rapport au travail scolaire. Chacune de ces catégories était assez vaste pour permettre aux enseignantes de parler librement. Si j'ai choisi d'aborder ces sujets lors des entretiens, c'est pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, la composition de la classe. En effet, comme les observations ont été impossibles à réalisés, il me fallait une idée assez précise de la classe, de sa composition.

Dans la première partie du mémoire, le rôle des pairs a montré toute sa pertinence. Il m'a alors paru évident qu'une grande partie de cet entretien devait parler des relations entre pairs au sein de la classe UPE2A, dans leur classe de référence et dans la cour de récréation.

La relation école famille est elle aussi très importante car pour un enfant primo-arrivants, très souvent, sa famille constitue les seules personnes qu'il côtoie quotidiennement avant son arrivée à l'école. La séparation avec la famille peut s'avérer très difficile, notamment quand il y a un vécu traumatogène commun, qui peut être dû à la migration ou au motif de celle-ci. De plus, certains élèves primo-arrivants, n'ont jamais été scolarisés, la séparation est dans ce cas, encore plus difficile. Pour la famille, l'école française est souvent aussi nouvelle que pour leurs enfants.

Le rapport que les élèves ont vis-à-vis de leur travail scolaire peut être un révélateur intéressant. Il peut notamment mettre en lumière la pression subie par les élèves mais aussi leur peur de l'échec ou les éléments qui suscitent chez eux la motivation.

Le comportement des élèves au sein de classe UPE2A mais aussi dans leur classe de référence et de l'école, dans la cours de récréation est un indicateur important de ses affects. Bien sûr, il n'est pas question de faire de simplifications, mais il semble important de souligner que certains comportements sont riches en informations et que l'enseignant en est le premier témoin. Ces comportements permettent, notamment d'effectuer des hypothèses sur le bien-être des élèves, mais aussi sur les relations qui se sont nouées entre les élèves au sein de la classe mais également par l'influence que les pairs peuvent avoir.

III. Analyse de la recherche

III.1. Procédure d'analyse

Il existe plusieurs procédures relatives à l'analyse de contenu dans une démarche qualitative. Afin, de présenter celle que j'ai retenu et d'explicitier ma démarche, il me semble judicieux de définir chacune d'elles. Il paraît tout d'abord, important, de rappeler ce que signifie une démarche qualitative et en quoi celle-ci, correspond davantage à mes recherches qu'une démarche quantitative.

La démarche qualitative a été définie de la manière suivante : « *Le but de la recherche qualitative est de développer des concepts qui nous aident à comprendre les phénomènes sociaux dans des contextes naturels (plutôt qu'expérimentaux), en mettant l'accent sur les significations, les expériences et les points de vue de tous les participants.* » (Mays et Pope, 1995, p. 43). Contrairement, à une démarche quantitative qui privilégie la quantité et dont l'objectif est de récolter le plus grand nombre de données possibles, la démarche qualitative se concentre sur la qualité des données recueillis et sur leur interprétation, leur compréhension.

L'analyse de contenu est une procédure utilisée pour analyser les données recueillis dans une démarche qualitative. Dany (2016) a défini l'analyse de contenu de la manière suivante : « [...] l'analyse visera à identifier les contenus significatifs d'une représentation, les liens qu'ils entretiennent entre eux, tout en permettant une articulation avec les conditions de production de ces contenus [...]. Il s'agit d'une technique qui vise le traitement systématique et objectif de messages/communications afin d'en dégager le sens et de produire des inférences sur les conditions

qui les conduisent à la production de ces significations ». Ainsi, l'analyse de contenu consiste en la recherche d'informations, afin d'en dégager un sens. Pour cela, il est nécessaire de procéder par classement du contenu même du discours en effectuant des regroupements. Ces regroupements seront ensuite comparés d'un entretien à un autre, afin de mettre en évidence certains termes. Pour effectuer la synthétisation des données recueillis propre à l'analyse de contenu, il est également nécessaire de distinguer le signifiant et le signifié. Le signifiant consiste en un mot ou un concept qui serait évoqué à plusieurs reprises lors des entretiens ou qui auraient un rôle suffisamment importants pour être pris en compte lors de l'analyse. Le signifié, quant à lui, vient donner un sens particulier ou universel à ce signifiant. Les deux sont liés.

Il est également possible de procéder par tableaux de synthèse. Ces tableaux regrouperaient les informations, les idées générales retenues lors de la retranscription des entretiens et seraient recueillis dans des colonnes sous forme de thèmes et de sous-thèmes, avec le nombre de fois où certains termes ont été mentionné lors de la passation des entretiens. Cette procédure a pour avantage de présenter les données d'une manière claire et ordonnée, en mettant en évidence les éléments et les termes les plus importants.

Au moment de réaliser, l'analyse de la retranscription des entretiens que j'avais effectués, je me suis retrouvée face à un choix. Quelle procédure allais-je choisir ? Chacune d'elle, possédant des avantages indéniables, j'ai pris le parti de combiner ces deux méthodes d'analyse dans l'espoir de fournir le travail le plus abouti et complet possible.

III.2. Analyse entretien 1

Les deux entretiens seront analysés séparément, avant qu'une comparaison soit effectuée.

Le tableau 1 regroupe les dix termes le plus fréquemment employés lors de l'entretien. On note une grande différence entre les occurrences pour les premiers termes comme « classe » qui a été prononcé 59 fois au total. Et le mot collègue, qui lui n'a été prononcé que 11 fois. Cet écart, accentue l'importance accordée à certains mots. Pour cet entretien-ci, les trois termes qui se démarquent sont « classe », « enfant » et « école ». On peut donc en déduire que le rôle, la place qu'occupe la classe pour les élèves primo-arrivants est très importantes pour cette enseignante. En effet, qu'il s'agisse de la classe UPE2A ou de la classe de référence, c'est par ce biais que l'élève nouvellement arrivé va découvrir le système éducatif français mais également l'école dans laquelle il est scolarisé. Ce mot « classe » ne fait donc pas seulement référence à un seul aspect pédagogique. Il ne s'agit pas seulement d'un lieu d'apprentissage mais un lieu de socialisation et de découverte.

Le deuxième mot qui revient le plus fréquemment au cours de l'entretien est celui « d'enfant ». Le mot « enfant » est utilisé ici comme un substitut du mot « élève ».

Le mot « école » est prononcé 25 fois, moins présent que ces prédécesseurs, son emploi reste néanmoins important. L'école n'est pas seulement un lieu de scolarisation, c'est également un lieu de socialisation où l'enfant nouvellement arrivé va pouvoir fréquenter des enfants de son âge, nouer des amitiés mais aussi fréquenter des adultes autres que ses parents. En se rendant à l'école, l'enfant va rompre avec l'isolement qu'il a pu alors connaître. De plus, l'école est un passage obligé pour les enfants pour l'intégration dans le pays d'accueil, car c'est à l'école qu'ils apprendront la langue française mais aussi bien des us et des coutumes.

Le troisième mot est « parents » est souligne l'importance de créer une véritable relation école famille. Les parents comme leurs enfants découvrent l'école française, il est donc important de

faciliter cette découverte et de les accompagner.

Le rapport à la « langue » est lui aussi très important, notamment dans les situations où les élèves primo-arrivants seraient en situation d'allophonie. La langue est d'abord un outil nécessaire à la communication. Sans elle, il est très difficile d'entrer en communication et d'accompagner, d'aider les élèves. L'apprentissage du français est primordial dans le cadre scolaire mais également dans la vie quotidienne. Mais derrière cet objectif pédagogique, se cache des difficultés et un apprentissage adapté.

Le mot « besoin » est prononcé 14 fois, ce qui souligne l'importance accordée par l'enseignante sur les besoins de ces élèves. En effet, de part leur situation familiale, sociale, scolaire mais aussi linguistique les élèves primo-arrivants ont des besoins spécifiques qui diffèrent de ceux des autres élèves, on peut notamment citer, la traduction des consignes. Les enseignants doivent donc prendre en compte ces besoins spécifiques, dans la classe UPE2A mais également dans la classe de référence.

Le « groupe » est également mentionné fréquemment. En effet, la classe UPE2A constitue un groupe uni et soudé. Les élèves qui le composent passent davantage de temps, les uns avec les autres qu'avec les pairs de leur classe de référence. De plus, ils ont une expérience commune de l'école et de la scolarité qui est similaire. Ils ont vécu à certains moments, des choses semblables ce qui peut les rapprocher et créer un lien entre eux. De plus, certains étant originaires de même pays et parlant la même langue, sont d'autant de soutien et de repère pour des élèves nouvellement arrivés et qui seraient perdus et intimidés par leur nouvel environnement. Cette cohésion de groupe est très importante car elle permet aussi l'entraide entre les pairs. Certains élèves arrivés plus tôt peuvent ainsi effectuer des missions de tutorat auprès de leurs pairs. Ils leur apportent ainsi leur expérience, et font preuve d'une grande solidarité. Les rapports au sein du groupe UPE2A sont alors favorables aux apprentissages mais également à l'entraide. Ils s'y sentent bien et y passent de bons moments.

Le mot « question » revient également fréquemment, il fait ici référence aux questions nombreuses qu'un élève primo-arrivant pourraient se poser suite à l'arrivée dans cette nouvelle école. Elles pourraient porter sur les apprentissages, les règles de la classe, de l'école, le déroulement de certaines activités, etc. La langue de communication n'était pas toujours établie, les questions sont souvent posées par l'intermédiaire d'un pair qui partagerait une langue commune. Cet élève poserait la question en français à l'enseignante avant de traduire à la réponse à son pair. Cette élève traducteur est très important pour l'élève nouvellement arrivé car il lui permet non seulement de comprendre beaucoup de choses mais également de communiquer. En effet, la communication entre cet élève et les enseignants ou les autres élèves, s'effectue par le biais de cet élève.

Le « temps » est aussi un élément important dans l'intégration d'un élève primo-arrivant dans une école française. En effet, cela demande du temps, beaucoup de temps parfois, selon les élèves pour que ceux-ci puissent acquérir un bagage suffisant en français pour pouvoir communiquer ou pour se sentir à l'aise au sein de sa classe UPE2A ou de référence, ou même de l'école.

La question des « collègues » a également été posée. L'enseignant en classe UPE2A n'est pas le seul enseignant de ces élèves primo-arrivants. Ils ont également un autre enseignant dans leur classe de référence. Cela nécessite pour le personnel éducatif de travailler ensemble ou du moins de partager certaines informations concernant les élèves, notamment au niveau du comportement, des besoins et des progrès.

Terme	Occurrence
Classe	59
Enfant	55
École	25
Parents	15
Langue	15
Besoin	14
Groupe	13
Question	12
Temps	12
Collègue	11

Tableau 1 : Dix termes les plus fréquents, entretien 1

Lors de l'analyse de la retranscription des entretiens, plusieurs thèmes principaux ont été mis en avant. Après une étude plus approfondie de ces thèmes, il a été possible de mettre en évidence plusieurs sous-thèmes y étant attachés. Ces thèmes, sous-thèmes et le nombre de fois où ils interviennent dans les entretiens ont été regroupés dans un tableau (tableau 2, ci-dessous). Chacun de ces thèmes va être défini et explicité.

Le premier thème qui ressort lors de la lecture de la retranscription est celui des « facteurs favorisant l'intégration des élèves ». Ce facteur est d'autant plus pertinent qu'il renvoie directement au sujet de ce mémoire. L'intégration des élèves est l'un des enjeux majeurs de la scolarisation des élèves primo-arrivants. Pour ce faire, plusieurs éléments sont à prendre en compte. En effet, lors de ce premier entretien plusieurs sous-thèmes se sont détachés : l'intégration linguistique qui est primordiale, autant pour l'intégration scolaire que pour une intégration sociale.

L'intégration par le biais des pairs, a en effet, été mise en évidence à plusieurs reprises pendant cet entretien, si bien qu'il s'agit d'un des sous-thèmes les plus présents. Pour favoriser l'intégration des élèves, il est parfois nécessaire de favoriser l'intégration des parents à l'école. En créant une relation école famille saine et positive, cela va avoir un impact sur l'intégration de l'élève.

Le rôle de l'enseignant est lui aussi un élément essentiel de l'intégration des élèves. Notamment, car il enseigne le français qui est la langue du pays d'accueil mais aussi de part le soutien qu'il peut apporter à l'enfant et à sa famille.

L'anticipation de l'accueil d'un élève primo-arrivant peut également être bénéfique à l'intégration de celui-ci. Cette attention particulière portée à son égard peut contribuer à briser la glace et à lui permettre de se sentir plus à l'aise.

Le profil des élèves est lui aussi un élément à prendre en compte car chacun est différent et la familiarisation avec un nouveau milieu peut prendre plus ou moins de temps, selon sa personnalité, son caractère mais également son vécu et son expérience scolaire antérieure.

L'adaptation aux besoins de l'élève est un sous-thème qui est revenu à plusieurs reprises pendant l'entretien. En effet, chaque élève a des besoins particuliers mais cela est encore plus vrai quand il s'agit d'élève primo-arrivants allophones. La découverte du système éducatif français avec ses règles et ses normes, ainsi qu'un apprentissage progressif du français nécessitent de la part de l'enseignant un grand travail d'adaptation et de différenciation.

Le dernier sous-thème rattaché à ce thème concerne les modifications comportementales des élèves. En effet, à leur arrivée les élèves sont souvent timides et intimidés mais ces comportements évoluent au fil du temps. Après une période d'adaptation, de familiarisation les élèves se sentent plus à l'aise et participent davantage en classe, osent davantage prendre la parole.

Le deuxième thème mis en évidence est celui des « facteurs favorisant le bien-être des élèves ». Ce thème comme son intitulé le laisse supposer, s'intéresse au bien-être des élèves primo-arrivants et notamment de ce qui peut le favoriser. Plusieurs sous-thèmes, lui sont également rattachés comme le sentiment d'appartenance à la classe, les pairs, l'école, les résultats scolaires, le rôle de l'enseignant et la verbalisation des émotions. Chacun de ces sous-thèmes de part ses spécificités va jouer un rôle dans le sentiment de bien-être chez l'élève.

Le troisième et dernier thème relevé est celui des « difficultés et mal-être chez les élèves ». Ce thème s'intéresse aux difficultés inhérentes au statut d'élèves nouvellement arrivés et allophones dans une école française mais également aux difficultés qu'il peut rencontrer dans son quotidien. Ces difficultés sont autant d'éléments qui peuvent conduire l'élève à éprouver un sentiment de mal-être. Les sous-thèmes rattachés à ce thème sont la découverte du système éducatif français, le profil des élèves, le contexte familial, la verbalisation des émotions et les difficultés scolaires / linguistiques.

Thèmes	Sous-thèmes	Nombre d'extraits total
Facteurs favorisant l'intégration des élèves	Intégration linguistique	4
	Intégration par le biais des pairs	12
	Intégration des parents à l'école	6
	Rôle de l'enseignant	4
	Anticipation de l'accueil d'un élève primo-arrivant	8
	Profil des élèves	4
	Adaptation aux besoins des élèves	13
	Modification comportementale	4
Facteurs favorisant le bien-être des élèves	Sentiment d'appartenance à la classe	5
	Pairs	3
	École	3
	Résultats scolaires	3
	Rôle de l'enseignant	3
	Verbalisation des émotions	2
Difficultés et mal-être des élèves	Découverte système éducatif français	3
	Profil des élèves	2
	Contexte familial	6
	Verbalisations des émotions	2
	Difficultés scolaires / linguistiques	6

Tableau 2 : Thèmes et sous-thèmes, tableau 1.

Signifiant	Signifié
Intégration par le biais des pairs	-Tutorat interculturel -Langue de communication -Solidarité empathie
Adaptation aux besoins de l'élève	-Travail adapté -Fournir matériel scolaire -Groupe de niveaux -Outils, affichage
Sentiment d'appartenance à la classe	-Se sentent bien dans la classe -Affection pour leur classe -Peu nombreux facilite le lien -Ils se connaissent mieux
Pairs	-Langue de communication -Empathie, solidarité, ils ont déjà vécu les mêmes choses -Bonne entente élèves classe référence
Contexte familial	-Conditions de vie (précarité) -Insécurité (statut de réfugié)
Difficultés scolaires / linguistiques	-Compréhension des consignes, leçons -Enseignements pas adaptés -Découverte d'un environnement inconnu, règles inconnues -Découverte de l'école dans un sens large -Séparation avec la famille

Tableau 3 : Signifiants et signifiés, entretien 1.

La mise en relief de thèmes, puis de sous-thèmes a permis de mettre en évidence certains signifiants et les signifiés qui y sont rattachés. Ces signifiants et signifiés sont présentés dans le tableau 3, ci-dessus. Les signifiants correspondent aux sous-thèmes qui sont revenus le plus fréquemment.

Le premier d'entre eux est l'intégration par le biais des pairs. Il renvoie notamment à la mise en place d'un tutorat interculturel entre les élèves de la classe UPE2A. En effet, en classe, l'enseignante incite les élèves à apporter leur aide à leurs pairs quand ceux-ci ont terminé un travail. Cette aide est très enrichissante car les élèves déjà présents dans la classe, connaissent mieux que quiconque les difficultés scolaires rencontrées par les élèves nouvellement arrivés. Ils peuvent ainsi, avec un langage bien à eux, expliquer les énoncés, les notions clefs. Leur aide est précieuse et permet aux élèves tutoré de progresser. Ce tutorat concerne bien évidemment la réalisation d'une tâche, d'un exercice précis mais il peut aussi concerner l'utilisation du matériel, la lecture de consigne, etc. L'intégration également est facilitée par les pairs possédant une langue de communication commune avec les élèves primo-arrivants. Cet élève parlant la même langue, va devenir une sorte de guide que l'élève primo-arrivant va pouvoir suivre dans sa découverte de l'école. Le sentiment de solitude qu'il pourrait éprouver va se retrouver amoindri par la présence de ce pair, partageant les mêmes origines que lui. L'enseignante a également observé une grande solidarité et empathie des élèves de la classe d'UPE2A pour leur camarade nouvellement arrivé. En effet, ceux-ci, connaissent très bien le ressenti de leurs pairs pour l'avoir vécu avant eux. Cela leur est d'autant plus facile pour se mettre à leur place et faire preuve d'empathie.

L'accueil chaleureux et positif de ses pairs participent grandement à son intégration dans sa classe dans un premier temps, puis dans l'école et enfin dans le système scolaire.

Le deuxième signifiant renvoie à l'adaptation aux besoins de l'élève. Les besoins de l'élève peuvent être multiples, tout comme les façons d'y répondre. Il y a tout d'abord, un premier travail qui est effectué au niveau du choix du groupe dans lequel placer l'élève. En effet, il existe plusieurs groupes de niveaux au sein même de la classe UPE2A. En mettant, un élève avec d'autres élèves possédant un niveau en français similaire au sien, l'intégration en sera facilitée. D'une part, car il pourra communiquer et échanger avec ses camarades et d'autres part car le travail qu'il devra réaliser sera adapté à ses capacités. En effectuant un travail adapté, ce sera plus facile pour lui de se lancer dans les apprentissages et de progresser. Il pourra également rattraper son retard, s'il existe. L'enseignant pourra également mettre à disposition des élèves des outils ou affichages facilitant l'entrée dans diverses activités mais aussi leur réalisation.

Les élèves nouvellement arrivés ne possèdent pas forcément le matériel nécessaire à la réalisation de certaines activités, dans cette situation, l'enseignant pourra fournir le matériel scolaire nécessaire. Les besoins matériels sont également des besoins qu'il est important de prendre en compte. Car si un élève, ne possède pas certaines fournitures et se retrouve dans l'incapacité, financièrement notamment de se les procurer, sa scolarité en sera impactée.

Le troisième signifiant concerne le sentiment d'appartenance à la classe. En effet, les élèves primo-arrivants appartiennent à deux classes, la classe UPE2A, où ils fréquentent des enfants qui se trouvent dans la même situation qu'eux et leur classe de référence, qui correspond le plus possible à leur classe d'âge. Cependant, il semblerait qu'ils développent une affection particulière pour la classe UPE2A. Il y a plusieurs raisons qui peuvent expliquer cela. Tout d'abord, c'est une classe où ils se sentent bien, comme dit précédemment les élèves qui la côtoient également ont de nombreux points communs avec eux. C'est également une classe où les élèves sont peu nombreux, beaucoup moins que dans leur classe de référence. Ainsi, cela leur permet de nouer plus facilement des relations avec leurs pairs. De plus, les horaires passés dans la classe UPE2A sont importantes sur le total des heures passées à l'école dans une semaine. Ils sont donc très souvent ensemble et se connaissent parfois bien mieux, qu'ils ne connaissent leurs pairs de leur classe de référence. Tout cela, crée chez eux une grande affection pour cette classe.

Les pairs est également un signifiant retenu dans le cadre de l'analyse. En effet, les pairs ont une place prépondérante dans le quotidien scolaire des élèves primo-arrivants. Tout d'abord, les élèves de la classe UPE2A font preuve d'une grande empathie et solidarité envers les élèves récemment arrivés car ils ont eux aussi vécus, ce qu'ils sont en train de vivre. Leur accueil est donc chaleureux et joue un rôle certain dans le bien-être des élèves. De plus, le fait de pouvoir communiquer dans la langue maternelle avec certains élèves permettent aux élèves nouveaux arrivants de découvrir progressivement leur nouvel environnement et de ne pas être trop perdu. Parler leur langue maternelle, leur rappel certainement de bons souvenirs, ce qui rend leur changement de vie, moins brusque et difficile à vivre. Mais les pairs de la classe UPE2A ne sont pas les seuls à avoir une influence positive sur les élèves primo-arrivants et sur leur bien-être, les élèves de la classe de référence sont également très accueillant. Et il existe une vraie bonne entente entre les élèves de la classe UPE2A et les élèves de leur classe de référence.

III.3. Analyse entretien 2

Le tableau 4 regroupe les dix termes les plus fréquemment employés dans l'entretien numéro 2. Le premier terme qui revient le plus souvent est celui « d'élève ». Il est utilisé 42 fois en cours de l'entretien, ce qui laisse supposer de son importance. Le terme élève fait ici référence aux élèves de la classe UPE2A dont l'enseignante entretenue a la charge.

Le deuxième terme le plus fréquent est celui de « classe », il revient au total 35 fois. Cependant, ici la classe concerne plusieurs choses. Il peut s'agir de la classe UPE2A, spécifique aux élèves primo-arrivants, cette classe où ils passent une grande partie de leur temps scolaire et où ils font l'apprentissage du français langue seconde. Et leur classe de référence où ils ont été inscrits en fonction de plusieurs critères comme leur âge mais aussi leurs acquisitions scolaires, notamment dans leur langue d'origine. La classe est un lieu central pour un élève. C'est dans ce lieu qu'il y passe la grande majorité de son temps scolaire. Elle n'est pas seulement lieu d'apprentissage scolaire mais aussi de socialisation avec les pairs et d'apprentissages autres que scolaire comme les normes et comportements attendus d'un élève en France.

Le mot « langue » est le troisième terme, le plus couramment employé lors de cet entretien. Il fait notamment référence à la barrière de la langue qui peut exister entre un élève primo-arrivant et son enseignant ou ses camarades. Il sera alors nécessaire de travailler à l'acquisition de compétences en français afin de développer une langue de communication, nécessaire à la scolarité mais aussi au quotidien de l'élève. Il peut être aidé dans cette tâche par ses pairs, notamment ceux qui partagent une langue commune et qui peuvent servir de traducteur.

Le quatrième terme est « enfant », celui-ci peut être rattaché au terme « d'élève » précédemment cité et qui est le terme le plus employé par l'enseignante lors de son entretien.

Le mot « école » est prononcé 21 fois et est le cinquième mot qui revient le plus souvent. Il met ainsi en évidence l'importance de l'école dans l'intégration des enfants nouvellement arrivés, de part certains dispositifs mis en place.

Le terme « groupe » est également revenu fréquemment lors de l'entretien. Le groupe de pairs est primordial pour l'intégration des élèves primo-arrivants. Il possède plusieurs rôles comme celui d'accueillir les pairs nouvellement arrivés en leur expliquant le fonctionnement de l'école, de traducteur, etc. Il peut s'agir du groupe de pairs dans la classe UPE2A mais également le groupe de pairs dans la classe de référence.

Le mot « enseignant » est revenu 16 fois dans l'entretien. Il s'agit dans un premier temps de l'enseignante d'UPE2A, faisant ainsi référence à ses rôles, fonctions comme enseignante dans cette classe particulière mais également les autres enseignants de l'établissement comme ceux des classes de références des EANA. Ainsi, l'enseignant a un rôle très important dans l'intégration de l'élève dans sa classe mais également dans les écoles. Il y a bien évidemment l'aspect des apprentissages qui est à prendre en compte, mais il n'est pas le seul. L'enseignant peut dans certains cas, devenir un véritable soutien pour ses élèves et un confident, à qui les élèves vont venir parler de leurs problèmes, même s'il s'agit de choses hors cadre scolaire. L'enseignant peut également servir de lien entre l'école, qui peut parfois se montrer intimidante selon le passif ou les représentations que l'on en a et les parents des élèves primo-arrivants.

Le terme « famille » est également revenu à de nombreuses reprises lors de l'entretien. L'élève nouvellement arrivé est très proche de sa famille et parfois la séparation peut s'avérer difficile, notamment si celui-ci n'a jamais connu l'école, même dans son pays d'origine. Parfois, la situation familiale peut également avoir des impacts, positifs ou négatifs, sur la scolarité de l'enfant même si bien souvent cela est involontaire. En effet, la situation dans laquelle se trouve la famille, par exemple, si celle-ci est en situation irrégulière et risque d'être expulsé, l'élève peut se retrouver dans un état de stress et de peur, qui pourrait nuire à ses apprentissages et à son intégration au sein de l'école et de sa classe.

Le mot « apprentissage » est revenu fréquemment car il est le but premier de l'école. Les élèves sont

scolarisés afin d'apprendre et d'acquérir de nouvelles compétences. Cependant, pour les élèves primo-arrivants, le mot apprentissage ne fait pas référence aux seuls apprentissages scolaires. Il englobe un champ bien plus vaste faisant également référence à des comportements, des attitudes qui sont attendues des élèves à l'école et qui n'était pas forcément acquis selon la scolarisation antérieure ou le système éducatif du pays d'origine. Les apprentissages peuvent s'effectuer de bien des manières, notamment par mimétisme. En imitant, recopiant les comportements et attitudes de leurs pairs, les élèves nouvellement arrivés vont peu à peu se familiariser avec ce nouvel environnement et s'intégrer. Les apprentissages sont multiples et dépendent autant de l'enseignant que des pairs.

Le dernier des dix termes qui revient le plus fréquemment est celui « d'allophone ». De nombreux élèves primo-arrivants sont également allophones, même si ce n'est pas toujours le cas. Comme dit précédemment, la communication sera alors compliquée étant donné qu'il n'y a pas de langue de communication entre l'enseignant et les élèves. Afin, de permettre les apprentissages et l'acquisition de nouvelles connaissances, l'enseignant va devoir mettre en place des stratégies, des outils permettant l'échange et la communication. Cette communication peut s'effectuer également par le biais de pairs originaires de même pays. Mais il est primordial que l'élève apprenne rapidement des premiers mots de français et se développe un langage qui lui permettra de communiquer et de se faire comprendre.

Terme	Occurrence
Élève	42
Classe	35
Langue	32
Enfant	27
École	21
Groupe	18
Enseignant	16
Famille	14
Apprentissage	13
Allophone	12

Tableau 4 : Dix termes les plus fréquents, entretien 2.

Le deuxième tableau comme pour la partie précédente fait référence aux thèmes, sous-thèmes et au nombre de fois où ils sont intervenus dans les propos recueillis lors de l'entretien. Les thèmes sont les mêmes que pour le précédent entretien : facteurs favorisant l'intégration des élèves ; facteurs favorisant le bien-être des élèves et les difficultés et le mal-être des élèves.

Cependant, il existe des différences entre les sous-thèmes, certains sont identiques comme c'est le cas pour l'intégration linguistique ou l'intégration par le biais des pairs mais certains sont différents, selon les propos tenus par l'enseignante lors de l'entretien.

Pour ce qui est du premier thème, les facteurs favorisant l'intégration des élèves, trois sous-thèmes ont été ajoutés aux sous-thèmes déjà présents lors de l'analyse du premier entretien. Il s'agit de l'impact de l'arrivée, qui renvoie au moment dans l'année où l'élève arrive. S'il s'agit de la rentrée de septembre ou d'un autre moment de l'année scolaire. Il y a deux autres sous-thèmes proches,

renvoyant chacun à la situation familiale de l'élève. Dans un cas, les problématiques attachées à la situation familiale viennent freiner, empêcher l'intégration scolaire de l'élève. Et dans un autre cas, cette situation familiale a un effet inverse et favorise l'intégration de l'élève.

Pour ce qui est du second sous-thème, celui faisant référence au bien-être des élèves, plusieurs sous-thèmes sont venus s'ajouter à ceux déjà présents comme la valorisation des compétences linguistiques, le fait de parler du pays d'origine notamment par le biais de comparaison avec le pays d'accueil et la place du jeu dans les apprentissages. Certains sous-thèmes ont également été enlevés comme le sentiment d'appartenance à la classe, l'école ou les résultats scolaires.

Le troisième thème faisant référence aux difficultés et au mal-être chez les élèves primo-arrivants possède cinq sous-thèmes, il s'agit des mêmes sous-thèmes que pour le premier entretien.

Thèmes	Sous-thèmes	Nombre d'extraits total
Facteurs favorisant l'intégration des élèves	Intégration linguistique	10
	Intégration par le biais des pairs	32
	Intégration des parents à l'école	1
	Rôle de l'enseignant	7
	Anticipation de l'accueil d'un élève primo-arrivant	5
	Profil des élèves	3
	Adaptation aux besoins des élèves	4
	Modification comportementale	1
	Impact de l'arrivée (moment)	7
	Intégration empêchée par la situation familiale	3
	Intégration favorisée par la situation familiale	2
	Facteurs favorisant le bien-être des élèves	Valorisation compétences linguistiques
Pairs		4
Parler du pays d'origine		8
Place du jeu		4
Rôle de l'enseignant		8
Verbalisation des émotions		5
Difficultés et mal-être des élèves	Découverte système éducatif français	7
	Profil des élèves	1
	Contexte familial	5
	Vécu des élèves	2
	Difficultés scolaires / linguistiques	7

Tableau 5 : Thèmes et sous-thèmes, entretien 2.

Signifiant	Signifié
Intégration linguistique	-Apprentissage intensif du français.
Intégration par le biais des pairs	-Tutorat interculturel UPE2A -Tutorat classe de référence -Langue de communication -Solidarité empathie
Rôle de l'enseignant	-Faciliter l'intégration des élèves -Groupe UPE2A, classe de référence
Impact de l'arrivée (moment)	-Arrivée à la rentrée de septembre différente de l'arrivée au cours d'année. -Similarité entre élèves arrivés pour la rentrée, découverte collective. -Arrivée en cours d'année, découverte qui se fait seul. -Dispositifs et intentions pas forcément les mêmes pour une arrivée en court d'année.
Parler du pays d'origine	-Effectuer des comparaisons entre les deux pays (langue, coutume, etc.) -Parler de l'école du pays d'origine, comment c'était. -Parler des personnes qui sont restées au pays. -Parler des bons moments.
Rôle de l'enseignant	-Écouter les élèves. -Personne de confiance. -Aide à résoudre des problèmes scolaires mais pas que.
Découverte système éducatif français	-Différences système éducatif pays d'origine. -Pas de scolarisation antérieure. -Incompréhension fonctionnement école.
Contexte familial	-Conditions de vie (précarité) -Insécurité (statut de réfugié)
Difficultés scolaires / linguistiques	-Compréhension des consignes, leçons -Enseignements pas adaptés -Découverte d'un environnement inconnu, règles inconnues -Découverte de l'école dans un sens large -Séparation avec la famille

Tableau 6 : Signifiants et signifiés, entretien 2.

Le tableau 6, présenté ci-dessus, regroupe les différents signifiants mis en évidence lors de l'analyse du deuxième entretien, avec les signifiés auxquels ils sont rattachés. Certains de ces signifiants sont identiques au premier entretien mais ce n'est pas toujours le cas. De plus, pour les signifiants identiques, parfois les signifiés qui y sont rattachés diffèrent d'un entretien à un autre.

Le premier signifiant est l'intégration linguistique. Elle est notamment mobilisée grâce à un

apprentissage intensif du français. En effet, l'acquisition de la langue française est au centre des apprentissages et des objectifs relatifs à l'intégration des élèves nouvellement arrivés, et ce, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, la communication. En effet, afin de pouvoir communiquer, comprendre ce qui se passe autour de lui et se faire comprendre, il est impératif que l'élève primo-arrivant développe rapidement un vocabulaire français de secours. L'apprentissage du français est également très important car le français n'est pas seulement une discipline scolaire, elle est la pierre angulaire de toutes les matières enseignées à l'école. Les autres disciplines comme les mathématiques, les sciences, l'histoire ou même l'éducation physique et sportive se déroulent en français. Afin, de pouvoir suivre dans toutes les matières et ainsi progresser partout, l'élève doit avoir une maîtrise suffisante du français.

Le deuxième signifiant est l'intégration par le biais des pairs. En effet, le rôle des pairs est très important pour un élève primo-arrivant. Tout d'abord, les élèves précédemment arrivés dans la classe UPE2A, connaissent mieux que quiconque ce qu'il est en train de vivre. Ils font ainsi preuve d'une grande solidarité et empathie à son égard. Ces comportements positifs permettent à l'élève de s'intégrer plus facilement dans la classe, et de se sentir à l'aise même en sécurité. Il se sent moins seul car il est entouré d'élèves qui lui ressemblent, d'élèves qui comme lui, vivent des choses similaires comme l'apprentissage d'une nouvelle langue ou la découverte d'un nouveau pays. De plus, il n'est pas rare que les élèves primo-arrivants au sein de la classe UPE2A soient originaires d'un même pays et parlent ainsi une même langue. Cette langue de communication commune est un avantage certain pour ce nouvel élève. Il pourra ainsi être guidé par son pair, qui pourra faire office de traducteur pour lui mais également pour l'enseignant et les pairs. Cette plongée dans ce nouvel environnement sera donc moins brusque car il y aura quelqu'un pour lui expliquer progressivement ce qui se passe. Il sera rassuré et sécurisé par ce pair. Mais même si au début, les élèves de même origine restent ensemble, très vite, ils se mélangent aux autres élèves et nouent des amitiés avec des enfants qui n'ont pas les mêmes origines qu'eux. L'intégration par le biais des pairs passe aussi par une intégration au niveau scolaire, qui passe notamment par le tutorat. Il existe tout d'abord un tutorat qui se déroule au sein de la classe UPE2A mais également un tutorat qui a lieu dans la classe de référence des élèves. Certains élèves sont donc amenés à guider leurs pairs dans les apprentissages, en leur expliquant une consigne, leur montrant comment utiliser le matériel, etc. Cette aide est très bénéfique pour les élèves primo-arrivants et favorise leur progrès scolaires mais aussi sociaux.

Le rôle de l'enseignant est le troisième signifiant mis en évidence lors de ce second entretien. En effet, les élèves primo-arrivants ont des besoins spécifiques et il est du rôle de l'enseignant de répondre au mieux à ces besoins. Tout d'abord, celui-ci doit permettre de faciliter l'intégration des élèves. Cela concerne autant le groupe UPE2A, que la classe de référence.

Le quatrième signifiant concerne le moment dans l'année où arrive les élèves et l'impact que cela peut avoir. En effet, il existe des différences non-négligeables si l'élève arrive en cours d'année ou s'il arrive à la rentrée de septembre. En effet, une arrivée au mois de septembre, au moment de la rentrée scolaire sera plus facile pour un élève primo-arrivant. Il y a plusieurs raisons à ça, on peut notamment citer le fait qu'au moment de la rentrée, s'effectue une découverte collective. Les élèves vont découvrir qui est leur nouvel enseignant, qui sont leurs nouveaux camarades. Les élèves vivent ensemble ces découvertes et les partagent. Pour un élève arrivé en cours d'année, il ferait lui aussi ces découvertes mais seul, étant donné qu'elles ont déjà été faites par ces pairs à un autre moment. De plus, à la rentrée, il y a des dispositifs et intentions à l'encontre des nouveaux élèves, qui ne sont plus forcément présents pour l'arrivée d'un nouvel élève en cours d'année, qu'il s'agisse d'un élève primo-arrivant ou non. En effet, l'enseignant ayant pris l'habitude de fonctionner d'une certaine manière et ses élèves connaissant cette manière, celui-ci pourrait oublier de réexpliquer certains

fonctionnements qui lui semblent évident. Ainsi, le moment d'arrivée des élèves primo-arrivants joue un rôle important dans leur intégration au sein de la classe et de l'école.

Dans ce deuxième entretien, le fait d'évoquer, de parler du pays d'origine revient fréquemment. Le fait de pouvoir en parler, effectuer des comparaisons avec le pays d'origine semble avoir un impact positif sur le bien-être des élèves. Parler de leur pays d'origine, des bons moments qu'ils y ont vécus, ainsi que des personnes qui y sont restées et qu'ils ont dû quitter est possible grâce à la confiance qu'ils accordent à leur enseignant, mais également grâce à l'ambiance de classe qui est propice aux confidences et aux moments de partage et d'écoute. Ainsi, ils peuvent librement effectuer des comparaisons entre leur pays d'origine et leur pays d'accueil, en évoquant la langue, les coutumes, mais aussi en évoquant leur école.

Le rôle de l'enseignant a aussi une place importante dans les facteurs favorisant le bien-être des élèves. Comme dit précédemment, l'enseignant est une personne de confiance pour les élèves, qui peuvent facilement se confier à lui, au fur et à mesure qu'ils apprennent à le connaître mais également que leur progrès en français le permette. L'enseignant écoute ses élèves, leurs souvenirs, le récit de leur quotidien mais aussi leurs problèmes. Il peut même être amené à les aider à résoudre des problèmes scolaires mais aussi des problèmes qui sortent du cadre scolaire.

Nous allons maintenant nous intéresser aux signifiants se rattachant au thème des difficultés et du mal-être des élèves. Le premier signifiant qui y fait référence concerne la découverte du système éducatif français. En effet, l'arrivée dans un nouvel environnement peut s'avérer difficile à vivre pour des élèves qui étaient scolarisés dans un pays où le système éducatif diffère grandement du système éducatif français. Il peut même arriver parfois que les élèves primo-arrivants n'aient pas connu de scolarisation antérieure, ce qui rend leur premier pas dans les écoles françaises encore plus difficiles car ils ne possèdent pas de connaissances antérieures sur l'école, son fonctionnement et les comportements qu'il faut y adopter. Tout ceci rend l'intégration plus difficile, et peut amener des comportements de tristesse chez les élèves. De plus, les élèves peuvent se retrouver confrontés à une forme d'incompréhension du fonctionnement de l'école qui résulterait de leur expérience passée mais également de la barrière de la langue. En évoluant dans un environnement qu'il ne comprend pas, cela pourrait avoir un impact négatif sur le moral d'un élève primo-arrivant.

Un autre signifiant mis en évidence est le contexte familial. En effet, les élèves primo-arrivants vivent souvent dans des conditions de vie difficile. Ils peuvent être confrontés à une grande précarité mais également à un fort sentiment d'insécurité. Ce sentiment d'insécurité serait principalement lié au statut de la famille, notamment dans les situations où la famille serait en situation irrégulière. Craignant l'expulsion et attendant impatiemment des papiers, les familles seraient confrontées à de grandes difficultés mais aussi à un sentiment de peur. Les enfants conscients de la situation pourraient partager ces doutes, ces peurs et ces espoirs. Le contexte familial semble ainsi influencer grandement sur le psychisme des élèves.

Le dernier signifiant dont il est question pour ce second entretien est celui des difficultés scolaires et linguistiques. En effet, la barrière de la langue peut causer de nombreux obstacles aux apprentissages, et à la vie à l'école, ce qui peut amener les élèves à ressentir des affects négatifs. La première grande difficulté rencontrée par les élèves et inhérente à la scolarité serait la séparation d'avec la famille. En effet, les élèves sont très proches de leur famille, et bien souvent ils ne côtoient que peu de personnes en dehors d'eux. La séparation peut alors s'avérer très difficile à supporter, notamment quand il s'agit d'une première scolarisation. Les multiples découvertes que les élèves vont effectuer sont d'autant de difficultés auxquelles ils vont se confronter. Ils vont désormais évoluer dans un environnement inconnu et essayer de se familiariser avec des règles inconnues dont

ils ne comprennent pas forcément le sens, ni le but.

Cette incompréhension peut également concerner les apprentissages. En effet, il est important d'apporter des enseignements adaptés aux capacités des élèves, dans le cas contraire, ils se retrouveraient dans une situation très difficile car ils leur seraient impossibles de faire ce qu'on attend d'eux. Face à des exercices, des consignes qu'ils ne seraient pas amenés de comprendre, ils pourraient alors se résigner et baisser les bras. En abandonnant, tous leurs efforts, ils se mettraient dans une situation encore plus difficile, voyant l'écart se creuser entre eux et les pairs de leur âge. Le retard accumulé serait très difficile à rattraper. Et cette situation de difficulté scolaire, pouvant conduire à de l'échec scolaire aurait un impact négatif sur les élèves et l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes.

III.4. Comparaison des deux entretiens

Maintenant, que les deux entretiens ont été séparément, il est temps d'effectuer des comparaisons entre les éléments importants retenus et qui ont été mis en évidence à plusieurs reprises. Il s'agit dans un premier temps, de s'intéresser aux termes les plus fréquemment employés, puis aux sous-thèmes et pour finir aux signifiants et à leurs signifiés.

Les termes les plus fréquemment employés lors des entretiens ne sont pas tous identiques, cependant plusieurs termes reviennent dans les deux entretiens, dont certains avec un même prépondérance. Le tableau 7, ci-dessous regroupe ces différents termes, ainsi que leurs occurrences. On peut notamment, mettre en évidence que le terme « classe », qui non seulement est employé dans les deux entretiens mais, possède à chaque fois le nombre d'occurrences le plus élevé. Cela permet donc de mettre en lumière l'importance accordée à la classe, que ce soit par la place qu'elle occupe dans la scolarité des élèves mais également les événements qui s'y déroulent et les relations qui s'y nouent. En effet, la classe, notamment la classe UPE2A car il s'agit là du sujet de ce mémoire, mais également la classe de référence ont un rôle majeur dans l'intégration de l'élève primo-arrivant à l'école.

Un autre terme commun est « enfant », il revient 55 fois dans le premier entretien et 27 fois dans le second entretien.

L'école revient également dans les deux entretiens comme élément central. Il possède des occurrences très proches, dans les deux entretiens, 25 pour le premier et 21 pour le deuxième. L'importance accordée à l'école dans leurs propos est donc similaire pour les deux enseignantes. Pour une durée de parole proche, les deux enseignantes ont donc mentionné quasiment le même nombre de fois le mot école.

Le terme « langue » est lui aussi présent dans la liste des dix termes les plus fréquents des deux entretiens. L'aspect linguistique est primordial car il correspond à l'une des problématique les plus importantes des élèves primo-arrivants allophones. Parler une langue différente de celle qui est employée à l'école peut poser de nombreux problèmes et difficultés à ces élèves. L'environnement qui les entoure leur apparaît donc comme quelque chose de confus, dont les règles et normes leur échappent peut-être. L'acquisition de la langue française est donc un objectif primordial pour ces élèves car sans cette maîtrise de nombreux obstacles peuvent se dresser devant eux, quant aux apprentissages scolaires et sociaux, la vie en communauté au sein de la classe et de l'école. Mais aussi, afin de lutter contre l'isolement et leur permettre de nouer des relations avec leurs pairs, qu'il s'agisse des pairs de la classe d'UPE2A ou de leur classe de référence.

Le dernier terme commun dans l'un et l'autre des entretiens est celui de « groupe ». En effet, beaucoup de choses semblent reposer sur cette notion de groupe. Il y a, bien sûr, dans une première partie l'idée de groupe de pairs et de coopération dans la classe, notamment par le biais du tutorat.

Le groupe est ainsi vu comme un allié pour progresser mais aussi un allié avec qui travailler. On travailler avec son pair pour trouver ensemble la solution ou on travaille grâce à l'aide apporter par ce pair. Le groupe peut renvoyer aussi à la classe d'UPE2A dans sa globalité, dans son identité au sein de l'école. Les élèves primo-arrivants appartenant tous à cette classe forme un groupe à part entière. Ils se reconnaissent les uns les autres, se soutiennent, s'entraident et parfois partagent des moments même en dehors de la classe UPE2A.

Il existe néanmoins certains termes différents entre les deux entretiens. On peut par exemple citer le mot « question » qui apparaît dans les dix termes les plus fréquents du premier entretien mais dans ceux du second. Mais, il existe aussi des termes différents qui possèdent néanmoins un sens suffisamment proche pour qu'ils renvoient à des idées, des conceptions communes. On peut notamment évoquer, les mots « parents » (entretien 1) et « famille » (entretien 2). Si on prend leur sens littéral, ils ne veulent pas dire exactement la même chose, pourtant dans le contexte de l'entretien, ce à quoi ils renvoient sont très proches. Quand dans le premier entretien, il y est mentionné les parents, on peut élargir à la famille et inversement. Les deux termes ne sont pas identiques mais proches dans le sens qui en est donné.

Termes les plus fréquents	Occurrence entretien 1	Occurrence entretien 2
Classe	59	35
Enfant	55	27
École	25	21
Langue	15	32
Groupe	13	18

Tableau 7 : Comparaison termes les plus fréquents, entretiens 1 et 2.

Lors de l'analyse des entretiens, les thèmes étaient identiques, il s'agissait des facteurs favorisant l'intégration des élèves, les facteurs favorisant le bien-être des élèves et les difficultés et mal-être des élèves. Cependant, ces thèmes quoique identiques ne correspondaient pas toujours aux mêmes sous-thèmes. En effet, la richesse des entretiens recueillis a permis d'aborder le problème sous différents angles. Il s'agit dans un premier temps, de s'intéresser aux sous-thèmes identiques, puis dans un second aux sous-thèmes spécifiques à chacun des entretiens.

Le premier thème de l'analyse des entretiens s'intitule : **Facteurs favorisant l'intégration des élèves**. Ce thème et ce en quoi il consiste ont déjà été défini en amont de ce mémoire, il n'est donc pas nécessaire d'y revenir. Je préciserais néanmoins qu'il s'agit de la pierre angulaire de cette étude. Ce thème a été le plus riche en sous-thèmes, autant pour le premier entretien que pour le second. Les sous-thèmes identiques sont les suivants : Intégration linguistique ; Intégration par le biais des pairs ; Intégration des parents à l'école ; Rôle de l'enseignant ; Anticipation de l'accueil d'un élève primo-arrivant ; Profil des élèves ; Adaptation aux besoins des élèves ; Modification comportementale.

La présence de ces sous-thèmes dans les deux entretiens confirme leur importance comme facteurs favorisant l'intégration des élèves primo-arrivants.

Le deuxième thème s'intitule : **Facteurs favorisant le bien-être des élèves**. Quoique tout aussi important que le premier thème car il s'agit de l'étude principal de cette recherche. Les sous-thèmes communs sont moindres. Il s'agit des sous-thèmes suivants : pairs ; rôle de l'enseignant ; verbalisation des émotions. On peut remarquer une nouvelle fois la présence des pairs, ainsi que

celle du rôle de l'enseignant. Ainsi, certains sous-thèmes ne sont pas rattachés à un seul thème mais sont transversales et peuvent avoir une influence multiple et diffuse.

Le troisième et dernier thème concernent les : **Difficultés et mal-être des élèves**. On retrouve quatre sous-thèmes identiques aux deux entretiens. Il s'agit : de la découverte du système éducatif français, du profil des élèves, du contexte familial et des difficultés scolaires linguistiques.

Sous-thèmes différents	Entretien 1	Entretien 2
Thème 1		-L'impact de l'arrivée (moment). -L'intégration empêchée par la situation familiale. -L'intégration favorisée par la situation familiale.
Thème 2	-Sentiment d'appartenance à la classe. -École. -Résultats scolaires.	-Valorisation des compétences linguistiques. -Parler du pays d'origine. -Place du jeu.
Thème 3	-Verbalisations des émotions.	-Vécu des élèves.

Tableau 8 : Comparaison des sous-thèmes différents.

Si la similarité entre certains sous-thèmes permet de mettre en évidence leur importance et le rôle qu'ils jouent dans l'intégration des élèves, leur bien-être mais aussi les difficultés auxquelles ils sont confrontés. Certains sous-thèmes quant à eux sont propres à un seul entretien, ils ont été regroupés dans le tableau 8 ci-dessus. Cela signifie nullement qu'ils n'ont pas une influence majeure, seulement que celle-ci est cantonnée à un seul entretien. Il me paraît important de souligner quels sont ces sous-thèmes différents et pourquoi ils ne sont présents quand dans un seul entretien. Ces sous-thèmes différents sont très importants pour l'étude car ils apportent de la diversité aux résultats obtenus.

Dans le premier thème, les Facteurs favorisant l'intégration des élèves, lors de mon analyse de la retranscription du deuxième entretien, j'ai été amené à ajouter trois sous-thèmes supplémentaires. Il s'agit de l'impact de l'arrivée (moment) ; de l'intégration empêchée par la situation familiale et de l'intégration favorisée par la situation familiale.

Dans le deuxième thème : Facteurs favorisant le bien-être des élèves, le nombre de sous-thèmes qui diffèrent d'un entretien à un autre sont plus importants. Il s'agit des sous-thèmes suivants : Sentiment d'appartenance à la classe ; École ; Résultats scolaires ; Valorisation des compétences linguistiques ; Parler du pays d'origine ; Place du jeu.

Dans le troisième et dernier thème : Difficultés et mal-être des élèves, il n'y a que deux sous-thèmes distincts, il s'agit du vécu des élèves et de la verbalisation des émotions.

Les entretiens 1 et 2 possèdent des signifiants similaires : Intégration par le biais des pairs ; Contexte familial ; Difficultés scolaires / linguistiques. La présence de ces signifiants identiques démontre leur importance et le rôle qu'ils jouent dans le quotidien d'un élève primo-arrivant.

IV. Discussion

La précédente analyse des données a mis en évidence le rôle positif des pairs, notamment issus de la même origine que les élèves primo-arrivants, dans l'intégration et le bien-être des élèves. Ce qui est venu confirmer l'hypothèse de cette recherche.

Plusieurs éléments peuvent expliquer ces résultats. Tout d'abord, l'importance accordée au tutorat dans les pratiques pédagogiques mises en place en classe, notamment dans les classes UPE2A. En effet, le tutorat a plusieurs intérêts dans l'accueil des primo-arrivants. Premièrement, il est utile sur le plan scolaire, car l'élève tuteur va apporter son aide à l'élève tutoré sur les diverses activités qui vont se dérouler en classe. Cette aide peut s'apparenter à de la lecture de consigne, des explications sur ce qui est demandé, etc. L'élève tuteur va également apporter son aide, dans un registre s'apparentant davantage à la vie dans la classe. Il montrera à l'élève nouvellement arrivé où se situent certaines choses, lui expliquera les règles de la classe, etc. Il s'agit là, d'autant d'informations qui permettront à l'élève primo-arrivants de prendre ses marques au sein de la classe et de se familiariser avec son nouvel environnement.

Ce tutorat se retrouve facilité lorsque l'élève tuteur et l'élève tutoré partage une langue de communication commune. En effet, lors des entretiens, un élément central est revenu à plusieurs reprises, les élèves issus des mêmes pays d'origine, nouent des relations plus rapidement que des élèves issus de pays différents. Il existe plusieurs raisons qui peuvent expliquer cela. Tout d'abord, ces élèves partagent une langue commune. Pour un élève primo-arrivant, qui se retrouve dans un environnement inconnu, séparé de ses parents, entouré de personnes qu'il ne comprend pas, rencontrer un autre élève avec qui, il lui est possible de communiquer est rassurant. Il va pouvoir compter sur cet élève pour l'initier à ce nouveau monde qu'est l'école française et qu'il ne connaît pas. De plus, ils partagent également une histoire et une culture commune.

Même si l'influence des élèves ayant la même origine est perceptible quant à l'intégration et au bien-être des élèves, elle n'est pas la seule à prendre en compte. En effet, il semblerait que les pairs dans un sens plus large possède cette influence positive. Effectivement, les pairs semblent faire preuve d'une grande empathie et solidarité avec les élèves primo-arrivants. Cela s'explique notamment par le fait qu'étant eux-mêmes des élèves primo-arrivants, ils connaissent mieux que quiconque le vécu et les ressentis de leurs pairs. Eux aussi ayant vécu ce qu'ils sont en train de vivre, font de leur mieux afin de leur apporter leur aide.

Les élèves de la classe UPE2A ne sont pas les seuls à avoir un impact positif sur leurs pairs. En effet, les élèves appartenant aux classes de référence contribuent également à l'intégration et au bien-être des élèves primo-arrivants. À travers du tutorat interculturel, afin de faciliter leur adaptation dans leur classe de référence et leur permettre d'effectuer les acquisitions scolaires propres à leur niveau.

Les résultats obtenus doivent être interprétés avec prudence. Il est important de ne pas prendre pour acquis tout ce qui a pu être démontré et d'apporter un regard critique sur cette recherche et sur les résultats, avant de tirer des conclusions hâtives et erronées. En effet, cette recherche possède plusieurs limites indéniables et qu'il me semble important de ne pas négliger et de mettre en lumière.

Tout d'abord, seulement deux entretiens ont pu être réalisés. C'est bien évidemment très peu et malgré le fait qu'ils soient tous les deux très intéressants et complets, il aurait été préférable de pouvoir en analyser davantage. De plus, ces entretiens concernent uniquement les enseignants et non les élèves. Le point de vue étudié concerne donc celui des enseignants et non celui des élèves. Ce qui nous amène à la troisième limite de cette recherche, on ne connaît pas avec suffisamment de précisions l'état d'esprit des élèves, leur état psychique. En effet, en l'absence d'entretiens avec les

élèves ou d'observation dans les classes il est difficile de se faire une idée précise sur leurs affects même si les entretiens ont permis d'apporter quelques réponses à cela.

Les résultats de cette étude portent uniquement sur des élèves scolarisés dans des écoles élémentaires. Il serait intéressant d'étendre cette étude à différentes classes d'âge. En reproduisant cette recherche dans une école maternelle, dans un collège, un lycée ou à l'université, les résultats obtenus en seraient peut-être impactés. En effet, il est possible que selon la classe d'âge étudiée, des problématiques différentes entre en jeu. De nouveaux éléments pourraient ainsi modifier les résultats. On peut notamment imaginer que selon l'âge des élèves ou des étudiants le rapport et le lien qui les unissent avec leurs pairs soient différents. Ainsi, le rôle des pairs dans le processus de résilience et dans le sentiment de bien-être des élèves pourra être accru ou quasiment inexistant. Un autre élément, que nous pouvons relier à l'âge des élèves, serait leur niveau de maturité mais aussi les souvenirs qu'ils gardent en mémoire du pays d'origine. On peut supposer que plus un élève sera âgé et plus ses souvenirs seront ancrés en lui. Or, s'il s'agit de souvenirs traumatogènes, ils auront un impact beaucoup plus importants sur leur psychisme.

Il est également possible d'effectuer cette recherche dans un autre espace géographique. Il peut s'agir d'une autre ville ou d'une autre région, mais aussi d'un autre pays. En effectuant cette recherche dans un autre pays, les politiques migratoires et scolaires qui y sont mises en place pourraient impacter les résultats obtenus. Les résultats entre différentes villes ou régions de France pourraient également être différents, il est possible d'effectuer plusieurs hypothèses pour expliquer cela, comme la population migratoire présente dans cette région par exemple.

Pour finir, cette étude ne prend pas en compte les différences de genre entre les élèves. Mais il aurait été tout à fait envisageable d'adapter la méthodologie autour de cette idée. L'étude aurait ainsi pu mettre en évidence des différences ou des similitudes entre l'influence des pairs dans le processus de résilience et le genre des élèves.

A la vue des résultats mis en évidence, plusieurs nouvelles pistes de recherche se mettent en place. Tout d'abord, la présente recherche se concentre sur le rôle des pairs et son impact dans le sentiment de bien-être des élèves résultant d'un possible rôle de tuteurs de résilience Cyrulnik (2001). Mais les résultats de cette étude ont montré qu'ils n'étaient pas les seuls à avoir un rôle prédominant pour les élèves primo-arrivants. En effet, les enseignants, eux aussi, semblent jouer un rôle important dans l'intégration des élèves et dans le processus de résilience. Une autre recherche, portant davantage sur les enseignants, semble, non seulement envisageable mais également très riche en informations.

Un autre aspect de la présente recherche pourrait faire l'œuvre de nouvelles recherches car très peu traité dans celle-ci. Il s'agirait de s'intéresser à l'intégration des élèves dans un registre davantage scolaire, en prenant en compte leurs résultats mais aussi leurs progrès. Cette nouvelle étude, quoique, portant peu sur le bien-être des élèves primo-arrivants permettrait d'effectuer un état des lieux des méthodes pédagogiques utilisées avec des EANA et des résultats de celle-ci.

V. Conclusion

En conclusion, l'intégration des élèves primo-arrivants dans le système éducatif français soulève plusieurs enjeux et questions. Comme il a été montré précédemment dans ce mémoire, l'intégration peut prendre différentes formes, comme l'intégration linguistique, culturelle ou encore sur un niveau institutionnel.

L'intégration peut également se retrouver favorisée ou ralentie par certains éléments principalement propres à l'environnement dans lequel l'élève évolue. Ces éléments générateurs de stress et d'anxiété

ralentissent l'acquisition de la langue française et des normes scolaires. Ces mêmes éléments dans certaines situations peuvent produire un effet inverse et favoriser cette intégration scolaire.

L'environnement scolaire peut favoriser la résilience des élèves primo-arrivants qui ont parfois vécu des événements traumatogènes avant et pendant leur migration. L'intégration scolaire des ces élèves possède également un nouvel enjeu qui n'est pas toujours mis en avant mais qui est pourtant primordial, celui du bien-être des élèves.

Annexes

Entretien 1

[...]

S : Comment vous voulez faire ? Vous posez des, enfin je vous parle un peu de la classe de façon générale ou est-ce que vous voulez poser des questions précises et j'y réponds ?

M : Vous pouvez commencer par vous présenter et parler de la classe, et puis au fur et à mesure je pourrai poser des questions selon ce que vous direz.

S : Oui, oui vous m'interrompez, il n'y a pas de problème. Donc du coup, moi c'est ma deuxième année au sein de cette école. Hum mais c'est ma cinquième année en UPE2A et donc j'ai la classe UPE2A à l'école Jean Macé hum, j'ai trois groupes qui du coup viennent dans ma classe. Il y a deux groupes qu'on appelle les groupes intensifs. Un intensif cycle 2 et un intensif cycle 3, eux ils viennent jusqu'à 9h par semaine dans la classe, dans ma classe et le reste du temps ils sont dans leur classe à eux. Pour bien dire que quand un enfant arrive à l'école euh, il est d'abord inscrit dans sa classe d'âge on va dire, enfin d'âge plus ou moins une année on va dire. Il faut vraiment voir l'UPE2A comme un dispositif en plus. L'enfant est vraiment inscrit dès le début dans une classe, il va faire les maths, le sport, l'anglais, les arts plastiques. Tout ce qui sera possible, sera fait dans sa classe d'inscription, ainsi que toutes les sorties. Et donc il sort de sa classe pour venir dans ma classe, tous les jours une heure et demie par jour environ. Non entre une heure et demie et trois heures, ça dépend. Pour un total du coup de neuf heures maximum pour les cycles 2 et les cycles 3. Puis donc, le troisième groupe, c'est le groupe que l'on appelle soutien linguistique, ce sont pour les enfants qui ont déjà fait une année dans le groupe intensif et qui ont encore besoin d'un petit coup de pouce, du coup on les maintient encore l'année d'après mais cette fois-ci on passe de neuf heures à quatre, ça dépend, à quatre heures en moyenne quatre heures. Après on essaye vraiment d'adapter le temps de prise en charge au besoin de l'enfant donc même dans le groupe intensif dès qu'on sent que l'enfant est vraiment en train d'acquérir de l'autonomie en français on essaye d'enlever des heures. Si on contraire on sent que ça coince, on peut en rajouter aussi. Et pour le soutien c'est la même chose, dès qu'on sent que l'enfant voilà va pouvoir aller faire une activité de grammaire dans sa classe, il sortira du dispositif. Faut vraiment voir le dispositif comme quelque chose en plus. J'ai alors actuellement, un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix, onze, douze, treize, quatorze, quinze, seize, dix-sept, j'ai dix-huit élèves actuellement. Non, j'en ai vingt et un, et parmi ces vingt et un, ça couvre tous les niveaux. Il y en a vraiment du CP au CM2, en intensif cycle 2, en intensif cycle 3 et en soutien. Au niveau de leur date d'arrivée, ça va de, le plus ancien est arrivé en juin 2017 donc lui pour le coup, normalement il n'a plus trop droit au dispositif mais moi je fonctionne plutôt en terme de besoin qu'en terme de droit. Donc comme j'ai de la place, je le garde un peu. Par contre, on va dire que la moyenne générale c'est d'environ dix-huit mois à peu près. On peut considérer qu'à dix huit mois, l'enfant en moyenne, peut sortir du système. Un an, le circulaire dit un an mais c'est juste pour, franchement c'est rarement suffisant. C'est plus facile quand l'enfant arrive en CP parce que du coup il apprend à lire en même temps que les copains et il y a moins de décalage on va dire que par rapport à un CM1 ou un CM2. Il y a moins d'écart on va dire. Donc, voilà le plus ancien c'est juin 2017 et puis les plus récents, ils sont arrivés là, juste, ils devaient arriver en même temps que vous. Dans ma classe, la semaine, la semaine où a été décidé le confinement. Donc voilà, au niveau de nationalités, ça couvre quand même pas mal de pays. Je peux dire que, enfin j'ai beaucoup d'enfants qui viennent des Balkans donc d'Albanie, de Bosnie, du Kosovo essentiellement. Quelques-uns qui viennent, qu'est-ce qu'on a, j'ai quelque roumains. J'en ai du Pakistan, j'en ai d'Afrique aussi, Soudan notamment, de Russie, qu'est-ce que j'ai, d'Irak, de Syrie. Là ceux qui viennent d'arriver sont de Syrie. Qu'est-ce que j'ai, là j'ai une petite elle est du

Bangladesh aussi, et de Bulgarie. Voilà c'est assez hétéroclite on va dire comme euh, comme nationalités. Que je réfléchisse dans la composition de la classe voilà, est-ce que vous avez des questions déjà par rapport à la classe.

M : Oui, par exemple, comment sont les ententes entre les élèves ?

S : Oui, oui alors je dirais que globalement quand, je dirais déjà que globalement, vous pouvez partir du principe que globalement que la classe UPE2A, ma classe, c'est un peu la classe, c'est pas leur classe de référence comme je le disais tout à l'heure mais c'est vraiment la classe on va dire de de de soupape. Je sais pas, je n'ai pas de mots scientifiques pour ça. Mais c'est à dire, c'est la classe où ils vont pouvoir vraiment poser toutes les questions qu'ils n'ont pas compris dans leur classe. En général, les collègues me disent souvent, moi je ne l'entends pas moi dans ma classe des fois c'est complètement l'inverse. Ils osent, ils sont beaucoup moins timides dans ma classe. Ils sentent bien qu'il y a l'espace pour, pour euh ne pas être timide on va dire que moi je vais encourager, je vais les faire parler un maximum et je suis vraiment moi leur personne ressource au sein de l'école, à qui ils vont poser toutes les questions, venir raconter quand il y a un problème. Et je suis aussi un peu la personne ressource pour les familles aussi. On va dire déjà, si on part de la relation entre adulte et enfant. Maintenant entre eux, alors évidemment tous ce que je dis dépend quand même des profils mais globalement, on va dire qu'un enfant qui arrive dans ma classe il est globalement plutôt intimidé au début. Et on va dire que si dans la classe il y a autres enfants qui parlent la même langue que cet enfant, déjà quand il y a une langue de communication qui existe, ça va faciliter on va dire leur, leur arrivé au sein de l'école dans le sens où ils vont pouvoir du coup rester avec cet enfant pendant les récréations et vont pouvoir poser des questions dans la langue euh, dans leur langue d'origine, que du coup on va pouvoir me traduire. Le copain va pouvoir un peu expliquer le fonctionnement de l'école, de la classe, ça permet, voilà on va dire, la langue de communication ça va vraiment permettre de lever un maximum d'obstacles liés au fonctionnement de l'école. Maintenant quand il n'y a pas de langue de communication commune, on se débrouille quand même c'est à dire que on s'appuie sur des imagiers, des images. J'ai pas mal de documents écrits qui vont permettre d'expliquer avec des supports visuels, leur emploi du temps, leur maîtresse, ce qui va se passer au cours de la journée et voilà. Voilà globalement, les enfants sont plutôt, ceux qui sont déjà présents sont plutôt manifeste quand même de l'empathie on va dire pour les nouveaux arrivants parce qu'ils savent bien, ils sont passés par là en général donc voilà généralement il y a quand même pas mal de solidarité qui va se mettre en place et ils vont essayer d'expliquer, d'aider. Moi j'encourage au maximum le tutorat dans la classe donc ils savent que dès qu'ils ont terminé un exercice, ils peuvent essayer d'aller aider un autre copain, ça fonctionne assez bien, en général. Entre les enfants de ma classe et du coup les enfants de leur classe, on va dire les francophones, les français par le fait, ça se passe plutôt bien aussi. Encore une fois, ça dépend toujours un peu des profils, il y a des enfants qui sont plus timides que d'autres, ça prendra plus ou moins de temps en fonction du caractère de l'enfant et de sa timidité. Mais mais voilà, encore une fois les les les collègues, les maîtresses font un peu ce qu'il faut aussi pour, pour faciliter l'arrivée de l'enfant dans la classe. Alors après tout le monde ne le fait pas à la même, de la même ampleur on va dire. On peut vraiment anticiper l'arrivée d'un enfant en présentant aux autres enfants, en apprenant à dire aux enfants qui du coup vont l'accueillir bonjour et savoir se présenter dans la langue de l'enfant qui va arriver. On peut regarder sur un planisphère de quel pays il arrive. On peut vraiment anticiper et puis parfois bah les collègues ne le font pas pour des raisons diverses et variées. Ça n'empêche pas à l'enfant quand même de se sentir bien accueilli je dirais. Je vais trop vite ? Vous me dites.

M : Non, non c'est très bien, merci.

S : D'ailleurs, on a mis en place, on n'a pas encore mis en place vraiment mais c'est dans les projets

une séquence en éducation civique et morale qui va être mêlée du coup sur toute l'école, par tout les collègues auprès de tous les enfants de l'école, sur justement comment accueillir un enfant allophone qui arrive à l'école. Pour arriver, l'idée est d'arriver à une trace écrite, une affiche qui sera affichée un peu partout dans les classes et dans l'école. Voilà, pour, pour améliorer encore les conditions d'accueil de ces élèves. Donc qu'est-ce qu'on peut faire avant l'arrivée, qu'est-ce qu'on peut faire quand l'enfant arrive, qu'est-ce qu'on peut faire après une fois qu'il est là, qu'est-ce qu'on peut continuer à faire pour l'aider. Voilà, pour encourager un peu toute cette solidarité et le tutorat. C'est un projet d'école qui est assez chouette, qui n'a pas encore été fait pour le coup, confinement oblige. Qu'est-ce que je peux dire encore ?

M : Vous pourriez nous parler de la relation avec les parents ?

S : Oui, oui bien sûr. J'essaye au maximum de faire venir les parents à l'école pour, pour voilà, diminuer la frontière que parfois il peut y avoir pour ces parents. On va bien que c'est plutôt, qu'ils ne vont pas oser, c'est pas, c'est pas qu'ils ne viennent pas parce qu'ils ne veulent pas mais parce qu'ils n'osent pas en général. Donc moi en général, ça se fait sous forme de goûters. Donc on cuisine, on invite les parents à venir goûter, on leur chante des chansons, ça me permet moi de rencontrer les parents dans un autre contexte qu'au portail on va dire quand les enfants arrivent ou sortent de l'école. En général, les parents viennent bien volontiers. On a aussi la mairie qui nous met à disposition des interprètes en cas de besoin quand on n'a pas de langue de communication avec les parents. Donc c'est très utile et c'est même indispensable je dirais pour faire le point régulièrement sur les progrès et les progrès dans la scolarité des enfants mais en gros on fixe un rendez-vous avec les parents, on demande un interprète, on demande la présence d'un interprète à la même date. Du coup, l'interprète est là pour faire le lien entre nous et c'est vraiment apprécié, je pense des deux côtés. Aussi bien pour moi, que pour la famille, c'est c'est vraiment un chouette dispositif qui existe . A chaque fois qu'il y a une sortie ou une communication à faire auprès des parents j'essaye de traduire ce mot dans les diverses langues de mes élèves avec des images pour essayer d'illustrer. Je les simplifie parce qu'en général les mots qui sont dans les classes ordinaires sont assez conséquents donc j'essaye de les simplifier de mettre les informations essentielles, de les imager. On a un bon retour comme ça. Les parents voilà peuvent signer, peuvent répondre plus facilement, ça fonctionne bien. Voilà par rapport aux parents, je dirais, qu'est-ce que je peux dire, je réfléchis hein . Dites moi.

M : Et par rapport au travail scolaire ?

S : Par rapport au travail scolaire alors encore une fois ça va être assez varié en fonction des possibilités des familles. Déjà au niveau de l'équipement, moi en général il faut quand même se dire j'ai essentiellement des demandeurs d'asile. Donc du coup, ce sont des personnes qui ont peu de ressources, peu de moyens en tout cas pour aider les enfants. Et par là, je dis, voilà il y a une bonne volonté mais parfois c'est un peu difficile. Là on est en plein dedans, en plein confinement, on se rend bien compte. Comment aider tous ces enfants, l'essentiel déjà c'est, on voit ce que les parents peuvent à leur arrivée, ce qu'ils peuvent fournir en fournitures scolaires et tous ce que les parents ne peuvent pas fournir, nous on fourni. Donc moi voilà, je donne un cartable, je donne une trousse , je le remplis de colles, de stylos, de ce qu'il faut. Tous ce que les parents n'ont pas pu acquérir. Dans un deuxième temps, il n'y a pas que moi qui fait ça d'ailleurs, ce n'est pas moi l'UPE2A, les collègues aussi vont fournir le matériel manquant. Dans un deuxième temps, avant de donner des devoirs écrits à la maison, on va d'abord laisser l'enfant découvrir le fonctionnement de l'école , s'approprier, voilà les différents outils, s'approprier les différentes façons de travailler. Oui, il y a rarement de devoirs. Moi c'est vraiment pour certains enfants que je pense capables de pouvoir travailler, seuls à la maison, avec les grands frères et les grandes sœurs. Pour eux, je vais leur dire ,

voilà, toi tu peux faire ça ce soir, on va vraiment cibler en fonction des besoins. Je crois vraiment qu'on essaie d'adapter au mieux les besoins de l'enfant pour mieux y répondre. Ça ne sert à rien de donner du travail, si on sait qu'il ne sera pas fait. Parce que du coup, ça met l'enfant dans une situation compliquée. Les parents sont démunis et ne peuvent pas aider. Moi vraiment, je m'assure avant que ça pourrait être fait.

M : Et pour le travail effectué en classe ?

S : Oui, oui en classe, du coup moi j'enseigne essentiellement le français. Donc j'essaie, de de, essentiellement, que français d'ailleurs. Je vais proposer des activités de compréhension orale, de compréhension écrite, de production orale et de production écrite. Donc il y a des moments collectifs, j'utilise beaucoup les rituels je sais pas si vous connaissez comment fonctionne un peu la maternelle ou pas du tout. Donc moi, je commence toutes les matinées par les mêmes rituels. Un peu comme en maternelle, ça permet vraiment de mémoriser des structures orales pour après les maîtriser à l'écrit. De toute façon pour pouvoir rentrer dans l'écrit, il faut déjà maîtriser l'oral. Donc voilà, on fait la date, on fait l'appel, on compte les enfants, on regarde le calendrier, les sorties prévues, les événements, les anniversaires. On regarde après les événements en cours, les enfants peuvent poser toutes les questions à ce moment-là. Donc déjà voilà, toute une partie orale. Et puis, ensuite, en fonction du projet en cours donc ça peut être à partir d'un album de jeunesse, de littérature, ça peut être à partir d'un projet d'une sortie. Peu importe le projet on va dire, à partir du projet, je vais décliner des activités orales et écrites de compréhension et de production. Et en même temps de tout ça, de la lecture. Parce que l'idée c'est aussi de de les amener à être autonome en lecture le plus vite possible. Donc ça, ça demande une grande grande différenciation au sein de la classe. Je dirais que ça fait vraiment partie des choses les plus compliquées. Mon travail c'est de réussir à proposer des activités adaptées, on va dire au niveau de chacun et chacune. Et le niveau de chacun et chacune dépend de sa scolarisation antérieure, de la connaissance de sa propre langue, des similitudes entre la langue française et la langue qu'il maîtrise. Donc tout ça, va donner on va dire un profil d'élèves, qu'il va falloir cibler au mieux pour pouvoir le faire avancer. Donc c'est pour ça que j'alterne des moments en collectif avec des moments vraiment individuels où les enfants vont vraiment essayer d'avancer en fonction de leur propre objectif. J'utilise beaucoup le jeu dans la classe pour travailler différentes notions. Donc tous ce qui va relever du lexique, ça peut être sous forme de loto. Loto du matériel scolaire, loto des consignes, le mémori des lieux de l'école. Pour tous ce qui va être le vocabulaire des mathématiques on va travailler avec des jeux de cartes, avec des jeux de dés, des jeux de plateaux à avancer. J'ai beaucoup de petits matériels, un peu les ateliers autonomes comme ce qui peut se faire aussi en maternelle. Pour travailler différentes compétences en lecture, pour pouvoir proposer à tout moment voilà lui il est sur. A non j'étais sur les jeux pardon, du coup je mets un peu les ateliers autonomes dans le cadre des jeux, j'essaie de proposer ça sous forme ludique et d'éviter la fiche. Donc ça va être associer, je sais pas, une lettre scripte, avec son équivalent en cursive. Donc ça va être sous forme de bâtons de glace par exemple, donc voilà l'enfant peut vraiment aller piocher dans un atelier autonome quand il a fini sous forme de jeu. Il y a aussi beaucoup de jeux de société, le UNO, les Petits Chevaux, ils savent que quand ils ont terminé un travail, ils peuvent aller soit à la bibliothèque prendre un livre, soit jouer. Dans 98% des cas, ils vont vouloir aller jouer, ça fonctionne assez bien, ça crée un esprit de classe, un esprit de groupe. Le jeu fonctionne bien, le jeu est vraiment important dans la classe.

M : Et pour ce qui est du comportement des élèves, est-ce que vous notez un changement, une évolution au cours de l'année ?

S : Oui, ils sont de moins en moins inhibés. C'est sûr qu'au début vraiment ils n'osent pas parler alors pas tous mais dans une bonne majorité des cas ils sont plutôt au début très timides, très

intimidés, enfin ce que je comprends tout à fait d'ailleurs. Et puis, on va bien qu'au fur et à mesure de l'année et bien voilà. Plus ils connaissent le fonctionnement de l'école et plus ils progressent dans la langue française, plus ils se sentent à l'aise aussi pour le coup. [silence] J'ai rarement des problèmes de comportement dans ma classe, dans le sens de d'enfant qui vont me répondre ou être insolent, enfin franchement, ça ne met quasi jamais arrivé, ça ne met jamais quasi arrivé. Je pense à un en particulier mais voilà c'est encore une autre problématique c'est pas l'allophonie qui fait que il est dans cette situation on va dire. C'est plutôt un contexte familial. Alors des fois, on a des enfants qui sont en fait peu aller à l'école donc du coup qui, voilà pour qui ça peut demander des efforts de rester assis, concentrés sur une même tâche alors qu'en plus ils ne comprennent pas ce qu'il se passe mais ça encore une fois avec le temps, on voit qu'ils progressent quand même dans ce domaine là.

M : Est-ce que les pairs influencent leur comportement ?

S : Bin je dirais comme ce que j'ai évoqué un peu au début, c'est à dire que il est assez évident que si un enfant trouve un copain avec qui il peut communiquer, ça va faciliter on va dire son adaptation. Et du coup, il va être tout de suite un peu plus à l'aise on va dire qu'un enfant qui n'a personne avec qui communiquer. Parce que le temps de pouvoir réussir à produire quelques phrases ça peut prendre du temps et donc là, ça en fait des enfants un peu isolés en attendant, en attendant de trouver, de pouvoir s'exprimer ou trouver un copain avec qui communiquer. Du coup, oui je dirais que les pairs facilitent quand même leur adaptation.

M : Est-ce que le passif des enfants vous ai connu ? Les raisons qui ont amenées la famille à venir en France ?

S : Non, non non, alors des fois je les devine. Des fois, ce sont les enfants qui évoquent quand ils sont capables de le faire. Moi j'essaie, moi je ne pose pas de questions. Du coup, si ça vient, ça vient. Voilà, donc parfois oui, parfois non.

M : Est-ce que vous avez déjà été témoin de comportement de tristesse des élèves en classe ? Des pleurs ...

S : Je suis en train de réfléchir. Pas trop, non non franchement pas trop, alors c'est c'est arrivé on va dire quand il y a un événement familial qui peut être compliqué à vivre mais rien de propre à l'allophonie. Globalement, ce sont des enfants qui aiment venir à l'école en plus, il faut vraiment que je le dise. Quand c'est les vacances, ils râlent, enfin ils râlent, ils veulent être en vacances un petit coup, quelques jours mais parfois pour eux c'est long ouais pour eux c'est long. Donc de temps en temps, j'essaie en fonction du projet ou de l'activité de faire dessiner. Là avant le confinement on a mené tout un projet sur les émotions, donc voilà chacun devait me dire ce qu'ils les rendaient heureux, ce qu'ils les rendaient tristes, ce qu'il leur faisait peur et ce qu'il les mettait en colère. Donc ça c'est assez riche en général. Et pour ceux qui sont capables d'écrire, du coup voilà ils peuvent écrire et pour ceux pour qui c'est encore trop difficile, ils peuvent juste dessiner. Moi j'essaie de légèrer de ce qu'ils ont écrit. Donc oui, il y a des choses qui les rendent tristes évidemment donc là ils ont pu évoquer dans le cadre du travail sur les émotions la mort de certains proches, ou quand le petit frère, ou la petite sœur ou la grande sœur ne veut pas jouer avec. Ils évoquent des choses si vous voulez, mais ce ne sont pas forcément des choses qui est propre à l'UPE2A.

M : Et est-ce que ce sont des choses qui sont propres à leur situation de primo-arrivants ?

S : Bin justement, alors oui quand même. Quand on a travaillé sur les émotions ce qui est revenait, qu'est-ce que te rend heureux, j'en ai un ou deux qui ont répondu « si j'ai les papiers de France je

serai heureux ». Ou dans mon pays, c'est quelqu'un qui venait juste d'arriver, dans mon pays j'étais heureuse parce que j'avais des copains pour jouer. Donc oui, bien sûr quand même que on va que dire leur position d'allophone, de nouvellement arrivé joue sur, enfin a un impact sur leurs émotions c'est certain.

M : Est-ce que vous avez aussi des exemples de démonstration d'émotions positives liées à ce qu'ils ont vécu ou à leur quotidien ?

S : Oui, oui alors pour le coup j'en ai plein par contre. Je ne saurai pas trop quoi dire. Ils sont contents, je sais pas moi, parce que il y a une sortie à l'école qui est prévue au ski. Je pense au ski parce qu'ils étaient vraiment contents. Il y a la piscine aussi à l'école qui est organisée donc ils adorent ça. Ils vont être content parce que c'était l'anniversaire de je ne sais pas qui de leur famille et qu'ils ont pu le fêter et ils vont me raconter ça. Ils vont être content, je sais pas parce qu'ils ont eu un nouveau, des nouveaux vêtements. Oui, oui pour le coup disons que j'en ai plein mais je ne saurai pas quoi vous isoler en particulier.

M : Tout à l'heure, vous avez parler d'effets de tutorat que vous organisiez en classe, est-ce que vous pourriez en dire plus, ou sur les travaux de groupe que vous effectuez ?

S : Oui, oui disons que ça fait partie des différentes modalités de travail que je met en place. Donc comme je disais je vais essayer comme vraiment la différence de niveau fait qu'en fait ils auraient besoin absolument tout le temps, j'ai essayé de réfléchir comment permettre à tous le monde de progresser même si je ne suis pas forcément toujours à côté de tous. L'idée c'est parfois de travailler en groupe donc des fois en collectif, c'est vraiment quelque chose que l'on va pouvoir faire collectivement. Puis après à l'oral on fait collectivement, face à l'écrit je vais pouvoir différencier en fonction du niveau de chacun. Là par exemple quand on est sur, je ne sais pas, de la lecture, certains vont pouvoir lire juste des syllabes, d'autres des mots, puis d'autres carrément des phrases ou un texte. Et parfois du coup, je vais mettre volontairement à quelqu'un qui est plutôt autonome en français et quelqu'un qui y est moins, pour dire, voilà, toi tu peux, moi je suis occupée avec untel. Toi par contre tu vas pouvoir demander à Mélissa, voilà au hasard parce que voilà. Tu vas pouvoir demander si tu as une question et je vais expliquer aussi au tuteur, voilà toi pour cette activité, tu dois l'accompagner jusqu'au bout. Donc ça va être, le tutorat il va commencer par aide là à prendre le matériel, il faut un ciseau, il faut une colle, il faut le cahier pour coller dedans jusqu'à aide là pour la consigne, aide là si elle a besoin d'un coup de main. Alors c'est toujours, réussir à trouver le juste milieu entre faut pas donner la réponse, faut juste lancer et essayer d'expliquer. Puis le tutorat il va jusqu'à la fin de l'activité, c'est-à-dire quand elle a terminé, montre lui où ranger son classeur, où ranger les différents outils. Ça fonctionne assez bien, ils aiment bien aller aider les autres en général et puis du coup moi ça me permet à ce moment-là de d'être avec un autre groupe, vers un autre enfant qui a un autre type de besoin. J'ai répondu à la question ?

M : Oui, merci. Sinon, par rapport à leurs résultats scolaires comment ils réagissent quand ils réussissent un exercice ou quand au contraire ils ont plus de difficultés ?

S : Alors moi, faut vraiment se dire, je ne met pas, je ne met vraiment aucune note. Je n'utilise pas du tout la note dans la classe. Après eux, ils sont en demande que j'écrive bien, très bien ou pas. Euh en fait j'écris tous le temps que c'est bien, du moment qu'ils ont essayé de faire, j'essaye de valoriser au maximum ça. Donc voilà, ils se rendent, par contre je ne l'écris pas autant je le dis. Bon là voilà, regarde il y a une semaine tu n'y arrivais pas et à force d'essayer maintenant tu réussis à, je sais pas, écrire telle chose. Ils s'en rendent compte, ils sont contents. Et puis pour ceux qui sont en difficulté, ils s'en rendent compte aussi et ils le verbalisent aussi. Donc bah moi je passe mon temps à dire

qu'on a le droit de se tromper, que s'est en faisant des erreurs qu'après on arrive à se corriger et à éviter ces erreurs, c'est normal de se tromper quand on apprend et que le français est très difficile et que ça prend du temps. Ça prend du temps et il faut être patient, continuer les efforts. Ça c'est un peu le discours et voilà, des fois ils vont me dire, oui mais ça je ne sais pas l'écrire, c'est trop difficile. Ils vont un peu se décourager et ils se rendent bien compte aussi qu'en accompagnant un peu, en utilisant les aides qui sont à leur disposition. J'ai notamment des classeurs avec je sais pas, je donne des exemples, avec les sons complexes, des sons on, ou, an. Voilà, tu dois écrire ce mot, va chercher dans le classeur de mots où est-ce que tu peux le trouver et voilà. J'ai aussi beaucoup beaucoup d'affichages dans la classe, sur lesquels ils peuvent s'appuyer. Donc voilà, l'idée c'est de leur fournir les outils nécessaires pour qu'ils se rendent compte que si regarde, si tu peux le faire. En utilisant les outils moi je pense que tu peux y arriver. Et ça fonctionne, pas toujours mais en général. En tout cas, ils progressent. J'ai aucun élève qui ne progresse pas. Tout le monde progresse, alors chacun à son rythme. Il y en a qui, là je pense à deux en particulier qui sont arrivés, quasi en même temps, avec très peu d'écart, qui ont la même nationalité mais il y a un écart terrible. Il y a un écart terrible qui s'est creusé, entre une qui a vraiment, qui est prête à sortir du dispositif clairement, qui est autonome en français à l'oral et à l'écrit. Et un qui, voilà, qui n'arrive toujours pas à écrire un mot correctement. Donc là, ça relève de leur parcours antérieur, parfois des possibilités de chacun. Donc on continue d'accompagner, on explique quand il y en a un qui sort du dispositif, des fois, pourquoi est-ce que moi je ne sors pas. Voilà, il faut essayer d'expliquer, alors toi tu as encore besoin d'aide un peu, pis en général, ils sont tellement contents de rester dans la classe UPE2A, ils n'aiment pas sortir. Ils ont envie de rester. Mélissa là en l'occurrence qui est passé dans le groupe soutien, voilà, elle râlait un peu. Ils sont tellement bien dans la classe. Après elle comprend bien, je lui dis c'est trop facile ce que je fais pour toi et elle comprend. Mais globalement ils n'insistent pas pour sortir. Voilà, ils sont, ils sont, ils aiment bien être là.

M : Et à votre avis, pourquoi aiment-ils tant rester dans la classe UPE2A ?

S : Je pense comme je disais, ils sont moins timides dans ma classe. On est un tout petit groupe, il faut vraiment imaginer que du coup que par rapport à leur classe entière où ils sont, ils sont entre vingt-cinq et trente. Moi, voilà, on est dix au maximum quand tout le monde est là et il y a beaucoup d'absence en général. Que ce soit à cause des activités, enfin des sorties scolaires ou des choses qui sont menées dans leur classe ou des absences voilà pas forcément justifiées. On est toujours un groupe, souvent six ou sept quoi. Donc bah forcément, ils se connaissent mieux entre eux, ils osent plus prendre la parole. Ils sont moins timides, ils vont oser poser des questions. Ils seront beaucoup plus bavards dans ma classe que dans leur classe à eux. Donc je pense que c'est pour ça. C'est aussi moins difficile pour eux, parce que moi je propose des choses tout le temps adaptées. Malheureusement, voilà dans leur classe à eux c'est pas toujours possible. Les collègues font ce qu'ils peuvent mais parfois je pense qu'il se passe des laps de temps assez long où ils ne comprennent pas forcément ce qu'ils se passent. Si on ne leur a pas proposé quelque chose d'adapté, le temps peut sembler parfois un peu long. Donc je pense que c'est pour toutes ces raisons-là et du fait que tout est vraiment adapté en fonction de leur besoin dans ma classe et du fait que se soit des petits groupes. Du coup, qu'ils se sentent moins inhibés, je pense que c'est ça qui contribue à faire qu'ils se sentent bien au sein de l'UPE2A.

M : Est-ce que vous avez des retours des autres enseignants ? Vous avez dit qu'ils étaient plus inhibés dans les autres classes mais est-ce qu'il y a d'autres comportements qui diffèrent ?

S : Bin parfois les collègues vont pouvoir me dire, vont me dire, encore une fois ça dépend du, pas de généralités, ça dépend toujours du profil de l'enfant et voilà. Mais il met arrivé que les collègues me disent bah moi il fait pas, avec moi il ne fait pas. Et donc comme moi, dans ma classe il fait ,

donc voilà je pose la question, en général j'essaie de formuler ça correctement et de dire aux collègues mais qu'est-ce que tu proposes en fait ? Est-ce que c'est vraiment adapté ? Est-ce que c'est quelque chose qu'il peut faire ? Parce que si c'est difficile, si c'est hors de sa portée, il ne va pas faire et là à ce moment-là il va se mettre à se distraire. Il ne va pas écouter, ou il va parler avec le copain voilà. Moi j'ai quand même l'impression que globalement l'enfant quand on lui propose quelque chose qui est adaptée à ses capacités et à ses besoins dans la majeure partie des cas, il va le faire. Donc voilà ce qu'ils peuvent dire, par contre ils vont, il y a une vraie bienveillance moi je trouve quand même au sein de mon école envers ces enfants-là. Il y a un vrai accueil qui leur est fait là où parfois. C'est une école qui est quand même compliquée, avec des profils d'enfants qui peuvent être assez compliqués à gérer. Ce que je veux dire par là, c'est qu'ils n'ont pas que les UPE2A à gérer. Il y a eu sein d'une même classe pleins d'élèves qui ont des besoins particuliers, que ce soit des suivis par des orthophonistes, par le RASED. Que ce soit au niveau de la famille, un rapport à l'école qui n'est pas toujours très positif, que ce soit au niveau des troubles du comportement, des troubles d'apprentissage. Voilà clairement mes collègues, ils n'ont pas que les UPE2A à gérer, ils ont beaucoup de choses à gérer. Ils ont beaucoup de de besoins particuliers. Pour autant, franchement, ils ne se plaignent pas. C'est leur métier en fait mais voilà enfin essaient toujours de réfléchir au mieux pour eux. Alors ce n'est pas toujours fait, enfin concrètement dans les activités proposées mais il y a une vraie bienveillance quand même permanente envers ces élèves et ça c'est important. Je pense que ça dépend aussi des collègues, enfin des personnes humaines mais ça fonctionne vraiment bien je trouve.

M : Est-ce que vous voyez une différence entre les élèves, selon leur âge ou s'il s'agit de filles ou de garçons par rapport à leur comportement en classe ?

S : Non, encore une fois je dirais que quand même globalement un enfant qui arrive au CP, du coup, comme l'écart entre ce qu'il doit apprendre et l'écart avec ce que ses copains de CP apprennent. L'écart est assez faible en général, du coup ça leur permet de se raccrocher très vite on va dire. C'est plus facile pour eux, je pense de s'intégrer quand on arrive au CP que quand on arrive au CM2. Si on arrive au CM2 que on du coup qu'on ne maîtrise pas du tout la langue, enfin la langue française et en plus imaginons on a un autre alphabet. Du coup, il y a tellement de choses qui ne peuvent pas être faites. Ça limite vraiment les activités communes entre les enfants de CM2 et eux alors qu'au CP finalement. Vous voyez ce que je veux dire ou pas ? Du coup au CP comme il y a peu d'écart, finalement c'est beaucoup plus facile de raccrocher et de participer à plus d'activités très vite. Au CM2 je dirais que ça prend du temps.

Entretien 2

[...]

MB : Vous avez peut-être des questions précises ?

M : Pas exactement, ce serait surtout pour que vous parliez de votre vécu, de votre expérience au quotidien. Vous pourriez commencer par vous présenter, présenter l'école où vous travaillez, votre classe.

MB : D'accord.

M : Et après on verra au fur et à mesure, je poserai des questions en fonction de ce que vous direz.

[...]

MB : Ça marche. Donc alors, moi, mon école c'est l'école Helvétie, donc c'est une école de 400 élèves qui accueille des élèves allophones qui viennent de plusieurs pays différents avec des problématiques différentes. Des problématiques de regroupement familial, de demande d'asile, donc voilà j'ai plusieurs cas très très différents d'enfants. Avec des langues initiales, des langues premières qui sont très très variées. Moi mes élèves j'en ai environ, d'habitude j'en ai une dizaine par groupe mais là j'en ai moins cette année, beaucoup moins. Les élèves sont accueillis dans leur classe d'âge, le niveau dans lequel on a décidé de les scolariser en fonction d'un premier entretien qui est fait au niveau de l'inspection. Et puis, ils sont scolarisés de manière très très ordinaire mis à part un volume du français, d'enseignement du français qui est plus ou moins important selon leur niveau. Il y a des enfants qui arrivent de pays francophones qui peuvent peut-être être un petit peu plus dans leur classe. En tout cas, pour ceux qui bénéficient d'un enseignement intensif du français, ils bénéficient de neuf heures d'enseignement du français par semaine avec moi. Et le reste des apprentissages se fait dans leur classe d'affectation. Donc ça, c'est pour le fonctionnement général. [...] Donc ça, c'est pour la prise en charge. Prise en charge, le fonctionnement de base. Après les élèves là, ils sont positionnés linguistiquement. Donc ils arrivent dans ma classe. Puisqu'on évalue leur niveau d'origine dans leur langue et aussi on évalue leurs compétences mathématiques avec des évaluations non verbales et d'autres dans leur langue d'origine s'ils sont déjà lecteur. On établit un profil, un profil d'élèves en fonction de s'il a été scolarisé ou non. S'il est lecteur dans sa langue ou non. Et on établit s'il a des connaissances en français, s'il vient d'un pays francophone, s'il a des connaissances à l'oral qui sont pris en compte et en fonction de ça on établit un profil qui va permettre un petit peu de programmer les apprentissages pour chacun des élèves, au mieux. Voilà, au plus proche de leurs compétences réelles.

M : Est-ce que vous pourriez parler des interactions au sein de la classe entre les élèves ?

MB : Alors étant donné qu'il y a des élèves qui arrivent à n'importe quel moment de l'année. Voir certains, dans certains groupes qui ont déjà fait une année. Et que j'ai des groupes qui peuvent être quand même assez importants. Quand j'ai des groupes de dix, c'est sûr que l'interaction, elle est beaucoup plus importante. Notamment de ceux qui connaissent déjà la fonctionnement du dispositif, qui sont là depuis un moment. Ils vont pouvoir accompagner, montrer le matériel, euh, pouvoir aider à la compréhension de consigne pour certains qui sont déjà lecteurs. Ils vont pouvoir, moi j'encourage beaucoup. Quand on travaille sur certains sons, donner des mots qui correspondent au dessin. Celui qui a terminé va aider celui qui est en train de faire. De la lecture de consigne, de la lecture d'image. C'est très encouragé au sein de la classe parce que les niveaux sont très très hétérogènes. Donc j'essaye de tirer parti, profit, euh, voilà de l'hétérogénéité. Pour que les plus habiles, les plus compétents puissent aussi, aider les plus faibles ou ceux qui viennent d'arriver. Et en plus cela permet de valoriser leurs compétences. Celui qui est aidé y trouve un intérêt parce qu'il est aidé par un pair et qu'il a un autre modèle langagier, il entend, il est épaulé et c'est plutôt rassurant. Et pour celui qui aide, c'est valoriser ses compétences et réinvestir ce qu'il connaît donc voilà ça c'est au sein du groupe UPE2A. Les élèves travaillent ensemble, ça c'est très très important. Ça permet de donner un cadre très sécurisant et puis euh et puis ça permet d'avoir une cohésion de groupe. Ça c'est au sein de la classe d'UPE2A, de la classe, du groupe UPE2A. Après quand ils sont dans leur classe ordinaire, on encourage beaucoup le tutorat. Le tutorat, donc le tutorat tournant en général d'abord sur le principe du volontariat. Avec des élèves qui vont pouvoir aider, préparer le matériel, à noter certaines choses, noter les devoirs, lire les consignes, lire une histoire à l'élève, lire un petit texte, voilà, donner des mots de vocabulaire, jouer avec l'élève aussi, parce que du coup, parce que ça aussi ça fait partie des choses qu'il faut noter, des moments de jeu, parce qu'on ne peut pas être en apprentissage en permanence. Les jeux, l'aide à la préparation de matériel, lecture de

consigne, compréhension de consigne, énoncer des mots vocabulaire par exemple sur une séance de science, rappeler, un autre élève allophone l'aide à nommer. Et puis faire répéter, enfin, voilà on essaye de vraiment de valoriser aussi ceux qui aident également. Donc oui, ça tourne. Ça tourne à plusieurs moments de l'année on change. Et voilà, ça permet à l'enseignant et aux élèves de s'entraider en fait. C'est quand même très utilisée dans la classe ordinaire parce que là on est dans un grand groupe, à Helvétie il y a des classes de trente dans certains niveaux, voilà.

M : Est-ce que vous observez une différence entre les élèves qui arrivent en cours d'année et ceux qui arrivent en septembre, à la rentrée ?

MB : Une différence dans l'adaptation ?

M : Oui.

MB : Forcément, forcément même parce que, parce que forcément ceux qui arrivent, qui arrivent en septembre ils vivent quand même, la même chose que les autres. Ils vivent les mêmes choses, une rentrée, un nouvel enseignant, une nouvelle classe, d'autres camarades. Un fonctionnement différent où tout le monde est un peu dans la découverte. Ceux qui arrivent en cours d'année, non plus, ils arrivent en cours de route et ils doivent quand même comprendre comment fonctionne la classe. Et ceux-là sont beaucoup plus fragiles et doivent être beaucoup plus pris en charge parce que, il faut, il faut qu'on les aide à comprendre comment fonctionne la classe et qu'est-ce qui est attendu en terme de comportement, en terme de travail, d'apprentissage. Alors qu'en début d'année tout le monde découvre le fonctionnement de l'enseignant donc c'est sûr que l'enseignant fait beaucoup plus attention au rythme, au consigne qu'il peut donner, donner à voir ce qu'il attend. Alors qu'en cours d'année et bien, tout ça est pris en cours de route. C'est sûr que c'est plutôt une vigilance du professionnel qui doit faire attention à réexpliquer des choses qu'on explique plus au mois de janvier. Mais voilà, ça c'est plutôt de l'ordre du point de vue de l'enseignant, plutôt la posture professionnelle qui fait que, on va pouvoir éviter, enfin donner la possibilité à l'enfant de se repérer rapidement. Que ce soit au mois de janvier ou au mois de septembre. Normalement, ça devrait être la même chose pour l'accueil des élèves allophones. Mais bon le rythme fait que parfois certaines choses peuvent passer à la trappe. Donc c'est sûr que ce sont des enfants qui, pour qui c'est beaucoup plus difficile même en UPE2A parce qu'on redémarre à zéro donc euh. Donc c'est sûr que les thématiques de travail ne sont pas les mêmes, par exemple, je peux concrètement quand je travaille sur les vêtements ou le corps et que l'enfant arrive et qu'il a besoin très très rapidement de pouvoir décrire ses besoins. Voilà, comment il se sent, j'ai mal, j'ai compris, j'ai pas compris, je veux aller aux toilettes. Il va avoir besoin d'un langage, d'un bagage de vocabulaire un peu de survie entre guillemets. Les premiers mots essentiels, formules essentielles. Il va falloir également travailler le matériel scolaire, les consignes élémentaires alors que l'ensemble du groupe travaille sur une autre thématique. Donc c'est sûr que c'est un peu compliqué de s'intégrer dans un groupe. Et moi au niveau de ma pratique je les intègre rapidement dans le groupe même s'ils ne peuvent pas tout comprendre. On essaye de travailler sur les mêmes thématiques que les autres et après, de pouvoir travailler sur les consignes à travers par exemple ce qu'on fait sur les vêtements et d'essayer, j'essaye un petit peu de relier les besoins élémentaires et puis en même temps de sortir un peu, intégrer dans un groupe qui travaille déjà sur thématique voilà. Ça veut dire, ça veut dire une grosse différenciation. Mais voilà, les accueillir, leur donner ce dont ils ont besoin tout en les incluant quand même dans un groupe, qu'ils ne soient pas en dehors du groupe. Ça c'est au sein de la classe UPE2A. Et puis voilà, dans la classe ordinaire, c'est plus, c'est plus un écueil, il y a quelque chose à éviter, c'est à l'enseignant qui a l'habitude quand même d'y penser et de bien donner le temps à ces enfants de bien comprendre ce qu'il attend et de bien aider à se repérer matériellement, dans les locaux, etc. Pour ceux en cours d'année.

M : Est-ce que vous avez remarqué, que des enfants originaire du même pays, sympathisent plus facilement ?

MB : Oui, forcément. Forcément quand on partage la, une même culture, une même langue. C'est, c'est tout de suite, tout de suite des enfants qui vont communiquer ensemble et rester, et se retrouver même ensemble au moment de la récréation. Ce sont, ce sont des repères, ce sont des repères forts, dans un premier temps, partager la même langue quand on ne peut pas communiquer avec les autres ou tout du moins avec quelques mots, quelques gestes. Quand on trouve quelqu'un qui partage la même langue, tout de suite c'est, c'est facilitateur. Après l'inconvénient c'est mais naturellement avec le temps les enfants finissent quand ils connaissent un petit peu mieux leurs camarades, ils jouent aussi avec les camarades de classe ou les camarades de leur groupe UPE2A. Donc en tout cas ce sont des interactions qui sont importantes et on ne les privent pas de ça. Donc, voilà, c'est surtout pas quelques chose qu'on empêche, c'est quelque chose qu'on permet même si parfois certains enseignants se demandent. Mais moi je n'empêche pas, je n'empêche pas des interactions de ce type, y compris en classe UPE2A. A certaines conditions, c'est-à-dire que ça devint un relais, en fait, c'est jamais le... J'explique toujours en français mais si à un moment donné un le recours à une langue, à une autre langue voilà ou à l'aide d'un pair donc dans sa langue sert on le fait mais voilà, les interactions se font en français dans le jeu même voilà. Bien sûr on utilise, on utilise volontiers en classe et aussi en dehors. [silence] A savoir aussi que quand même on essaye par rapport à l'intégration, on essaye de mobiliser toute l'école par rapport aux langues de euh, pour éviter aussi de stigmatiser ces enfants qui arrivent et qui parlent d'autres langues, et de mieux se connaître. Chaque classe, chaque classe de l'école participe à des degrés divers à des activités un petit peu plurilingue et de voilà rentrer dans ce qui est un petit peu plus de l'identité, du rapport aux langues. Pour que ce soit plus facile au quotidien quand même d'accueillir des élèves allophones, mieux connaître le langue et puis aussi de pouvoir permettre que chacun, que chacun des enfants disent qui il est. Qu'elles sont les langues qu'il sait parler, il y a beaucoup d'élèves qui ont des compétences langagières dans d'autres langues et quand on en parle en classe ça permet d'un seul coup, l'élève allophone il est moins à part. On se rend compte que des enfants qui parlent plusieurs langues ou qui ont des origines ou une culture différente bin il y en a beaucoup. Ce sont des langues qui ne sont pas forcément parlées mais même familières, des langues familiales. Donc ce travail-là, un peu collectif il aide aussi. Pour avoir un regard, un regard assez positif sur, sur les élèves allophones. C'est pas parce que ils ne savent pas parler le français voilà mais ils savent parler d'autres langues, ils ont des compétences dans leur langue. Voilà c'est plutôt assez positif comme regard et parfois on a des élèves allophones qui sont plurilingues et qui ont finalement bien plus d'habilités, bien plus de compétences langagières que des élèves franco français quoi. C'est plutôt un moteur positif et ça ça c'est assez intéressant. En échangeant, voilà autour du plurilinguisme des langues des élèves . Ça du point de vue de l'intégration, c'est une démarche collective qui est assez intéressante que ce soit élèves allophones ou non. Parce qu'il y a des élèves qui ne sont pas allophones mais qui ont quand même des difficultés en langue française de part leur histoire, ils ne viennent pas d'arriver mais ils ont une histoire familiale. Un rapport, un rapport à la langue ou des parents qui ne sont pas vraiment, qui ne maîtrisent pas très très bien la langue. Voilà donc c'est assez intéressant de travailler sur les compétences que l'on peut avoir aussi dans les autres langues .

M : Est-ce que parfois en classe vous parlez du pays d'origine des élèves ? Mais aussi des raisons qui ont poussé à la migration de la famille ? Ou des conditions de vie actuelles ?

MB : On en parle surtout avec la famille dans un premier temps avec les, les personnes, les intervenants sociaux qui accompagnent la famille. Sachant que la famille n'est pas obligée de nous donner les raisons précises. Des questions parfois sont posées euh avec vachement de tact parce que

ça peut être des réponses très douloureuses donc et des questions douloureuses. Donc en fait on n'oblige pas les familles, elles nous racontent si elles ont envie, ça pour nous permettre de comprendre certaines choses. Et puis les enfants, les enfants c'est pareil on en parle. Déjà faut pouvoir, faut pouvoir échanger en français donc généralement ça prend beaucoup de temps avant que les enfants puissent eux-mêmes en parler. Mais moi j'ai des élèves que je suis depuis deux ans, qui me parlent bien voilà aujourd'hui, de de leur pays, voilà de leur, de comment ça se passait dans leur pays. On fait souvent des comparaisons hein, des habitudes, des habitudes, de la culture, des fêtes, on fait beaucoup de comparaisons. Mais pour pouvoir en parler il faut quand même un minimum de maîtrise. On en parle plutôt avec mes élèves que je suis depuis deux ans, qui sont en deuxième année, qui sont déjà un peu plus capables de parler. Donc on en parle beaucoup, avec ces élèves-là, ceux qui sont capables de le faire. Après de manière, on commence par des choses très très, des comparaisons culturelles, on fait aussi des comparaisons de langue, on, on demande un petit peu comment certaines choses se disent euh dans une langue, dans une autre, on compare. Et puis, après quand ils sont un petit peu plus à l'aise et qu'ils ont bien envie d'en parler. Il y a des petits textes de lecture sur certains termes, parfois ça ressort, des thématiques sur, euh, quand on parle en histoire de conflits ou dans leur classe en histoire. C'est très, très fréquemment que des élèves s'expriment là-dessus. Et puis, il y en a d'autres qui n'en parlent jamais. [silence]. En tout cas, on donne la possibilité à ceux qui en ont envie de le faire. Pour des comparaisons culturelles ou parler de leurs conditions voilà. Quand on parle de la famille par exemple, quand on évoque la famille, quand on travaille sur la famille en français, à un moment donné il y a, il y a des choses qui peuvent ressortir c'est sûr. Sur la séparation avec la famille, sur, c'est plutôt progressivement que les choses apparaissent. Donc là, c'est, c'est, ça prend un peu de temps.

M : Et comment décririez-vous vos relations avec vos élèves ?

MB : Euh, c'est vraiment, je me sens très proche d'eux mais parce que j'ai à cœur qu'ils puissent, qu'ils puissent se sentir bien très très vite. Je me positionne, je suis effectivement positionnée comme enseignante donc la question des apprentissages elle est importante mais mais je vois surtout tout le travail que je dois faire, de de s'exprimer, de s'exprimer, de dire ce qu'on ressent, tout ce qu'on a pas compris, parfois je peux passer énormément de temps à expliquer quelque chose avec pleins d'images. En tout cas, je me sens proche d'eux aussi parce que je j'essaye aussi de les sécuriser et je fais tout pour qu'ils se sentent, qu'ils comprennent tout ce qui se passe. Voilà dans leur vie d'élève mais même en dehors, et ils me racontent quand ils ont des problèmes quand, tout ce qui voilà. Souvent, je règle des choses, j'aide à régler des choses qui ne concernent pas l'école directement. Je me sens plus, plus, je me sens enseignante mais je me sens aussi dans un rôle de, dans un rôle de social, hum social. Vraiment faire en sorte que la lésion entre l'école et la famille se passe, se passe au mieux. Ces enfants qui arrivent avec des vécus particuliers, des vécus parfois chargés et parfois qui ont des inquiétudes fortes. Quand ils ne comprennent pas quelque chose, ça peut empêcher l'enfant d'apprendre, s'il est soucieux. Donc moi le but c'est de, voilà c'est de permettre, de créer un climat vraiment favorable à l'expression, aux expressions des émotions aussi, à l'explicitation, vraiment tout expliquer avec des images, avec tout ce qu'on peut utiliser, des ressources Internet, des vidéos, des traductions, enfin tout ce qu'on peut pour, voilà pour vraiment prendre en compte tout leur soucis. Moi je peux pas toute seule les résoudre tous parce que ça ne relève pas uniquement de l'enseignant mais c'est important que si l'élève est encombré, s'il est trop encombré il ne peut pas rentrer dans les apprentissages. [silence] Je suis enseignante mais aussi facilitatrice quoi, de toutes interactions avec la famille, avec les pairs, avec un enseignant quand il se passe des choses dans leur classe qu'ils n'ont pas compris moi je suis le relais, voilà je enseignante et médiatrice, voilà comment dire.

M : Ça fait combien d'année que vous êtes enseignante en UPE2A ?

MB : Enseignante titulaire dans cette classe, trois ans, c'est ma troisième année. Et avant je faisais des compléments, j'avais cette classe mais pas à temps plein. Je n'étais pas titulaire de mon poste donc je faisais des mi-temps donc ça, ça a bien duré. Donc en tout, ça fait, ça fait six ans que je suis dans le circuit. Et enseignante UPE2A trois ans titulaire.

M : Et pourquoi avoir choisi d'être en UPE2A ?

MB : Bin moi j'y suis, j'y suis arrivée euh je ne l'ai pas choisi au départ. Je ne l'ai pas choisi parce que j'étais remplaçante, j'étais remplaçante et je faisais beaucoup de remplacements avec des élèves avec des profils particuliers. J'ai déjà fais des remplacements en ULIS et des sourds et malentendants. Et tous ça en n'étant pas spécialisé et j'ai été, fais plusieurs remplacements et des compléments voilà en UPE2A, pareil je n'avais pas forcément, ce n'était pas forcément un choix mais mais voilà et du coup progressivement je me suis beaucoup investie et j'ai eu envie, après j'ai fais valoir mon expérience, voilà mon expérience avec les enfants en UPE2A pour devenir titulaire parce que voilà parce que ça m'intéressait beaucoup. Après dans mon histoire personnelle, il y a des choses qui ne sont pas anodines, voilà, moi mes parents ne sont pas ... ce sont des immigrés. J'ai vécu dans un, je ne suis pas élève allophone, pas du tout mais il y avait une problématique identitaire et un rapport aux langues, voilà à laquelle j'étais, j'étais sensible.

M : Et par rapport à l'évolution du comportement des élèves au fil du temps, est-ce que vous notez de grands changements quand ils arrivent et quand ils quittent la classe UPE2A ? Ou au cours d'une année scolaire ?

MB : Oui, oui, oui, bien sûr forcément bien sûr. Pour certains les progrès sont d'autant plus spectaculaire qu'ils n'ont jamais connus l'école. Donc on arrive des fois en quelques mois à des résultats tant sur le statut d'élève, être élève, être autonome, connaître les outils, s'en servir, tant que du comportement avec les autres. Oui, oui après les progrès sont, les changements sont différents, ne sont pas les mêmes pour tous, pas sur les mêmes plans. Et puis, pour d'autres ils sont très rapides et pour d'autres plus lents hein. Notamment pour des élèves dont le projet de vie est moins clair. Des enfants dont les parents ne sont pas sûr de rester sur le sol français. Voilà, des familles qui sont, qui sont dans une peur de repartir parce qu'ils sont en cours de demande d'asile et il y a des recours, des refus, des recours, des appels. C'est sûr que la manière de se projeter en tant que en tant qu'enfant, élève dans un pays elle est, elle va différer selon les situations. Forcément il y a des enfants qui évoluent très très lentement mais parce que ils sont dans de telles problématiques familiales et personnelles que voilà, que l'école, que l'école elle passe un petit peu en second plan, investir la langue, investir dans l'école. Et puis, d'autres, d'autres, ça va être l'inverse, ils vont s'accrocher, ça va être un très très gros facteur d'intégration et de motivation. Ils vont investir énormément l'école voilà ça peut être très très lié à l'histoire familiale. C'est un facteur psychologique quoi, des progrès.

M : Est-ce que ces comportements peuvent aussi être liés à leur groupe de pairs ? Est-ce qu'ils peuvent mimer les comportements de leurs camarades par exemple ?

MB : Oui, oui bien d'ailleurs c'est une des premières choses qu'ils font. C'est avant tout, c'est avant tout un apprentissage, un apprentissage par mimétisme. Ils vont avoir des stratégies, pas tous, mais la plupart quand même ils vont imiter leurs pairs dans la cour, dans la cantine, dans les rangs, en classe. Ils vont copier, copier c'est c'est une manière d'apprendre et c'est vraiment le premier canal utilisé par les élèves et ça c'est vraiment important de le favoriser parce que. Et de montrer aux autres en quoi c'est important de montrer, de mimer. Et puis, d'interagir d'interagir avec ces enfants-là parce qu'ils apprennent énormément d'eux, en imitant. Le non verbal c'est essentiel, vous

intériorisez les règles et même à l'oral les premières constructions orales, elles interviennent très rapidement en dehors de la classe UPE2A parce que ce sont des apprentissages qu'ils font entre pairs dans le cadre du jeu. Ils vont répéter, ils vont répéter des petites formules toutes simples « c'est à moi » ou « c'est à mon tour, c'est à mon tour ». Dans le cadre du jeu, ils vont déjà produire les premières petites phrases, tout ça en répétant ce qu'ils entendent, voilà. Donc oui, je dirais premier canal, premier canal le mimétisme. Il faut encourager le mimétisme et au niveau des actions, de la manière de se comporter, même au niveau du scolaire. On encourage de copier sur le voisin même. C'est difficile à accepter mais, mais les enfants qui accueillent, qui ont l'habitude d'avoir des élèves allophones dans leur classe, les classes ont l'habitude de fonctionner avec des élèves allophones. Copier c'est important, il faut laisser l'enfant copier parce qu'en copiant il comprend aussi la consigne, ce qui est demandé, il imite. Petit à petit il sera capable de comprendre les consignes verbales mais avant des vraiment les comprendre il peut déjà faire le lien entre la consigne et puis l'action. Donc petit à petit, il fait les premiers apprentissages, les premiers apprentissages se font comme ça et puis c'est des apprentissages entre pairs par mimétisme, ils sont d'autant plus intéressants qu'ils sont spontanés. Ils sont authentiques, ce n'est pas de l'apprentissage. On ne répète pas ce que l'enseignant demande de répéter, je répète ce que j'entends, j'ai isolé une petite phrase, une petite interjection qui revient souvent et je comprends à la mimique, au geste ce qu'elle signifie. Et voilà, très rapidement je vais m'en servir à mon tour. Et parfois on les entend plus dans la cour, jouer, faire des petites phrases comme ça que même en classe où on ne les entend pas du tout. Ils sont silencieux, timide. Alors que dans le cadre du jeu ou même dans la cour on entend beaucoup plus leur voix.

M : Est-ce que vous avez déjà été témoin en classe de manifestations de tristesse des élèves ? Par rapport à la situation qu'ils sont en train de vivre ? Leur pays qui leur manque, etc.

MB : Le pays qui manque non je dirais c'est plutôt la séparation avec les parents qui peut être un facteur de tristesse. Parce que quand ils arrivent ils fonctionnent, ils sont très très soudés avec leur famille, quitter la famille ça peut être très très, très insécurisant. D'autant plus pour les enfants qui ne sont jamais allés à l'école parce que c'est complètement nouveau pour eux l'école et en plus quitter les parents aussi. Et pour ceux qui sont déjà allés à l'école ça peut être difficile aussi les premiers temps, l'inconnu. Et puis, après l'impossibilité de s'exprimer ça peut être des motifs de peur. La difficulté de s'exprimer, de trouver les mots parfois pour dire qu'on, ou pour dire, ça peut être très très frustrant. Et puis, oui certaines incompréhension quoi. Parfois quand ils ne comprennent pas ce qu'il se passe c'est, ça fait peur. Donc ça, je dirais c'est plus ce que j'ai pu observer, c'est plutôt voilà. Après depuis quelque temps j'ai mis un place un mur des émotions dans ma classe qui permet aux enfants de se situer avec des pictogrammes, des mots. Ils ont chacun une pince à linge et ils vont se situer sur le panneau émotion. Ils vont se positionner sur les pictogrammes et ça, ça va quand même beaucoup aider à comprendre aussi. Tout les matins, rituels, ils le font et ils ont les moyens de le dire, de dire pourquoi ils se sentent comme ci ou comme ça, ils le disent. Et sinon, le pictogramme suffit et parfois je creuse et j'arrive à comprendre que le papa est parti, que euh voilà des petites choses comme ça qu'ils n'ont pas bien dormi, qu'ils ne se sentent pas bien. Voilà ça m'aide, ça m'aide beaucoup à comprendre ce qu'ils ressentent. [silence]. En tout cas, sans avoir besoin d'utiliser la langue. [silence]. Après est-ce que c'est le manque du pays ? Oui, indirectement oui quand même. Sur le fonctionnement par exemple, ils sont nostalgiques de l'école de leur pays parce que, parce que ils s'y sentaient en sécurité, ils comprenaient tout ce qu'il s'y passait. Et c'est vrai que des fois ça leur manque. Surtout les enfants qui étaient bon élève, qui travaillaient bien, qui se sentaient bien à l'école et qui d'un seul coup se retrouvent en échec, on le sentiment d'être en échec. Ils se sentent mal à l'école, ils sont tristes.

M : Et au contraire, est-ce que parfois à l'école ils se sentent très bien, ils montrent des

comportements extravertis, ils rigolent ?

MB : Oh, bah, oui oui petit à petit quand ils sont bien à l'aise. Souvent en petit groupe, je les vois différemment de l'enseignant qui les a le reste du temps. Ils sont beaucoup plus expressifs, euh, quand ils sont en petits groupes avec moi que par exemple quand ils sont avec leur enseignant et là, ils posent beaucoup de questions, ils rigolent, ils font de l'humour, pour les plus grands. Dans les jeux surtout, ils sont très très sérieux je pense mais quand on les fait jouer, voilà c'est là que, qu'ils se permettent, qu'ils osent un petit peu. Ils sont pris dans le jeu donc, ils sont un petit peu moins dans le, dans le contrôle. Dès qu'il faut s'exprimer, voilà il faut s'exprimer à l'oral voilà ils vont être beaucoup plus, beaucoup plus discret, d'une manière générale. Pour les élèves les plus discrets, c'est des moments où je les entends le plus, où ils vont le plus s'exprimer c'est en sport, dans des moments de jeu. C'est un peu, si nécessaire, c'est un exutoire, un moyen de s'exprimer facilement par le jeu on peut. Parce que sinon c'est, ils peuvent être un peu stressés.

Lexique :

-CLIN : classe d'initiation, classe d'accueil

-CRI : cours rattrapage intégré

-CLA : classe d'accueil

-CLANSA : classe d'accueil non scolarisé antérieurement

-CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage

-CEFISEM : Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants.

-EANA : élèves allophones arrivants

-EFIV : enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs

-UPE2A : unités pédagogiques pour élèves allophones nouvellement arrivés

-ENSA : élèves non scolarisés antérieurement

-PSA : enfants peu scolarisés antérieurement

Bibliographie

Abdallah-Preteuille, M. (2017). *Quelle école pour quelle intégration ?*

Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience ? *Empan*, n° 63(3), 30-39. doi:10.3917/empa.063.0030.

Anaut, Marie. (2012). *Précarité et processus de résilience : le rôle du réseau scolaire et éducatif*. Journal des rééducateurs de l'éducation nationale : Envie d'École.

André, C. (2005). L'estime de soi. *Recherche en soins infirmiers*, 82(3), 26-30. doi:10.3917/rsi.082.0026.

Armand, F. Beck, I. A. et Murphy, T. (2009). *Réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés*.

Batista Wiese, E., Van Dijk, M. & Seddik, H. (2009). La matrice familiale dans l'immigration : trauma et résilience. *Dialogue*, 185(3), 67-78. doi:10.3917/dia.185.0067.

Baubet, T. & Moro, M. (2000). L'approche ethnopsychiatrique. *Enfances & Psy*, no 12(4), 111-117. doi:10.3917/ep.012.0111.

Baudrit Alain. *Une situation scolaire de tutorat intellectuel*. In: Spirale. Revue de recherches en éducation, n°26, 2000. Culture scientifique et culture technique à l'école. pp. 87-94; doi : <https://doi.org/10.3406/spira.2000.1490>

Baudrit A., *Le tutorat à l'école. Que peuvent faire les élèves tuteurs ?*, Carrefours de l'éducation 2003/1, n° 15, p. 118-134.

Baudrit. A (2005). *Apprentissage coopératif et entraide à l'école*. Revue française de pédagogie, n° 153, p121-149.

Beaud, S. Weber, F. (1997). Deuxième partie – Le travail d'enquête. *Guide de l'enquête de terrain*. Éditions La Découverte.

Bier, B. (2004). *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*. La Documentation française, coll. «Études et recherches». In: *Agora débats/jeunesses*, 37. Sports et identités. pp. 111-114.

Brinbaum, Y. (2013). *Les familles immigrées et l'école*.

Cicccone, A. (2012). La pratique de l'observation. *Contraste*, (1), 55-77.

Clerc, S. (2005). *La scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France*, Diversité ville école éducation, n°109.

Collegia, J-P. (2012). *Le problème de la réussite scolaire des sans-papiers*, L'Harmattan.

Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob.

- Cyrulnik, B. (2001). Manifeste pour la résilience. *Spirale*, no 18(2), 77-82. doi:10.3917/spi.018.0077.
- Cyrulnik, B. (2013). La résilience : un processus multicausal. *Revue française des affaires sociales*, , 15-19. doi:10.3917/rfas.125.0015.
- Dany, L. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. In G. Lo Monaco, S. Delouvée & P. Rateau (Eds.), *Les représentations sociales* (pp. 85-102). Bruxelles : de Boeck.
- Daviet, C. (2005). Etre enfants de parents demandeurs d'asile. *Ecart d'identité* n°107.
- De Ketele J.-M., & Roegiers X., (1996), *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents. Méthodes en sciences humaines*. 3e édition, Paris : De Boeck Université.
- Duparc, F. (2009). Traumatismes et migrations: Première partie : Temporalités des traumatismes et métapsychologie. *Dialogue*, 185(3), 15-28. doi:10.3917/dia.185.0015.
- Eiguer, A. (2007). Migration et faux-self : perspectives récentes. *L'information psychiatrique*, volume 83(9), 737-743. doi:10.3917/inpsy.8309.0737.
- Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations (2004). *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*. Paris, France : La documentation française.
- Fouquet-Chauprade, B. (2014). Bien-être et ressenti des discriminations à l'école. une étude empirique en contexte ségrégué. *L'Année sociologique*, vol. 64(2), 421-444. doi:10.3917/anso.142.0421
- Francequin, G. & Réal-Douté, M. (2001). Accueillir les enfants immigrants. *Enfances & Psy*, n°16(4), 81-88. doi:10.3917/ep.016.0081.
- Frisa (2014). *Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire*. Mayenne, France. Canopé.
- Gartner (Alan), Conway Kohler (Mary), Riesman (Frank). — *Des enfants enseignent aux enfants, trad. de l'anglais*. In: *Revue française de pédagogie*, volume 29, 1974. pp. 57-59;
- Giraud, F. (2007). La symphonie migratoire. *Spirale*, 44(4), 65-71. doi:10.3917/spi.044.0065.
- Gloaguen-Vernet, N. (2009). *Enseigner le français aux migrants*. Hachette Français Langue Etrangère.
- GOGUIKIAN RATCLIFF, Betty. Repenser les liens entre migration, exil et traumatisme. (Re)penser l'exil, 2012, no. 1
- Goï, C. (2015). *Des élèves venus d'ailleurs*. Poitiers, France : Canopé.
- Guichard, D. (2009). *Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire*. *Carrefours de l'éducation*, 27(1), 19-35. doi:10.3917/cdle.027.0019.
- Guimard, P. Bacro, F., Ferrière, S. Florin, A. Gaudonville, T. et al. (2015) *Le bien-être des élèves à*

l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. Éducation et formations, Ministère de l'éducation nationale, pp.163-184.

Guimard, P. Ferrière, S. Bacro, F. Florin, A. et Gaudonville, T. (2012 ; 2015). *Outils d'évaluation du bien-être à l'école. Échelle de satisfaction scolaire à l'école. Questionnaire de bien-être à l'école. Bien-être à l'école : modules complémentaires.*

Idris, I. (2009). Cultures, migration et sociétés : destin des loyautés familiales et culturelles chez les enfants de migrants. *Dialogue*, 184(2), 131-140. doi:10.3917/dia.184.0131.

Intégration entre familles récemment immigrées et services : une recherche-action pour le bien-être des enfants, février 2006, Éducation santé 209.

Laurence, N. (2012). Les enfants nouvellement arrivés en France : éloignés du proche (l'école en France). *Ela. Études de linguistique appliquée*, 168(4), 431-443. <https://www.cairn.info/revue-ela-2012-4-page-431.htm>.

Lazaridis, M., Seksig, A. *L'immigration à l'école – Évolution des politiques scolaires d'intégration*. In: Santé, Société et Solidarité, n°1, 2005. Immigration et intégration. pp. 153-163; doi : 10.3406/oss.2005.1036

Les dispositifs d'accueil pour les ENAF dans les écoles publiques, Le Français aujourd'hui, 2009/1 n°164, p9-19.

Marivain, T. & Meuret, D. (1997). *Conditions et inégalités du bien-être des élèves au début du collège.*

Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélaïr, S., Battaglini, A., 1998, Élaboration et validation d'un outil de mesure du bien-être psychologique : L'É.M.M.B.E.P, *Revue canadienne de santé publique*, 89, 5,352-357.

Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélaïr, S., 1998b, Élaboration et validation d'un outil de mesure de la détresse psychologique dans une population non clinique de Québécois francophones, *Revue canadienne de santé publique*, 89, 3, 183-187.

Mestre, C. (2014). *Psychologie et éducation. Quand l'histoire familiale est interdite ou terrorisante. « Protéger les enfants exilés et soutenir leurs parents »*. AFPEN.

Moreau Alain. Culture de l'entre-deux et survie psychique du migrant. In: *Hommes et Migrations*, n1190, septembre 1995. Connaître l'autre pour le reconnaître. pp. 22-27 ; doi : <https://doi.org/10.3406/homig.1995.2512>

Peeters, B. (2003). Le transculturel : Sémantique, Pragmatique, Axiologie. *La linguistique*, vol. 39(1), 119-135. doi:10.3917/ling.391.0119.

Pope, C. Mays, N. (1995) *Qualitative Research: Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health services research.*

Pouder, M-C. Varro, G. (1988). *La communication école - familles migrantes dans deux types de discours, une comparaison textes / terrain*. supplément au n° 1 de la revue Plurilinguismes,

, n°1, p.42-55.

Reinert, J-M. (2013). Les outils de la résilience, une force, un appui pour tous.

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.

Schiff, C. *L'institution scolaire et les élèves migrants : peut mieux faire*. In: *Hommes et Migrations*, n°1251, Septembre-octobre 2004. Enfants sans frontières. pp. 75-85 ;
doi : <https://doi.org/10.3406/homig.2004.4239>

<https://www.senat.fr/rap/105-371-1/105-371-126.html>

Sirota, R. (1978). *Analyse sociologique d'une situation didactique à l'aide d'une nouvelle grille d'observation*. *Revue française de pédagogie*, 145-148.

Vasquez, A. (1992). Études ethnographiques des enfants d'étrangers à l'école française. *Revue française de pédagogie*, 45-58.

Vivre ensemble éducation (2007). *Les jeunes primo-arrivants face à l'école*, Bruxelles.

Winnicott, D. (1970) Distorsion de moi en fonction du vrai et du faux self. In : *Processus de maturation chez l'enfant*. Paris : Gallimard.

Résumé

En France, l'instruction est obligatoire pour tous les enfants de 3 à 16 ans, qu'ils soient de nationalité française ou étrangère du moment qu'ils résident en France. La scolarisation des enfants primo-arrivants, bien souvent allophones, nécessitent des dispositifs particuliers et des apprentissages adaptés. La dernière loi concernant l'accueil et la scolarisation des enfants primo-arrivants est le circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012 relatif à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.

L'intégration scolaire de ces élèves primo-arrivants est un enjeu majeur des politiques d'intégration. Le rapport à l'apprentissage du français y tient une place prépondérante. En effet, les études ayant pour sujet l'école et les primo-arrivants portent principalement sur le plurilinguisme ou la différence des cultures. Et peu d'entre elles portent sur le bien-être de ces élèves et sur leur capacité à être résilients suite aux éventuels traumatismes que les problématiques migratoires laissent sous-entendre.

Ce mémoire de recherche sera donc consacré à l'intégration des élèves primo-arrivants à l'école, en prenant en compte le bien-être et la résilience des élèves, notamment grâce à l'influence bénéfique de leurs pairs.

Mots clefs : élèves primo-arrivants, intégration, résilience, bien-être.

Abstract

In France, education is compulsory for all children aged 3 to 16, whether they are of French or foreign nationality as long as they reside in France. The schooling of newcomer children, very often allophones, requires special devices and adapted learning. The latest law concerning the reception and schooling of newly arrived children is circular n ° 2012-141 of October 2, 2012 relating to the organization of schooling for newly arrived allophone students.

The school integration of these newly arrived students is a major challenge for integration policies. The relationship with learning French holds a preponderant place. In fact, studies on the subject of school and new arrivals mainly focus on plurilingualism or the difference in cultures. And few of them relate to the well-being of these students and their ability to be resilient following the possible trauma that migration issues imply.

This research dissertation will therefore be devoted to the integration of newcomers to school, taking into account the well-being and resilience of students, in particular thanks to the beneficial influence of their peers.

Keywords : newcomer students, integration, resilience, well-being.